

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ A  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
Madeleine Goulette  
Bachelière en éducation (B.Ed.)

**La participation et la production langagièrē des enfants  
de la maternelle dans des activités spécifiques de langage.**

Juin 1989



## *Mise en garde/Advice*

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour but, d'une part, d'observer l'influence d'une activité collective de langage appelée "J'expose et je cause" sur la prise de parole des enfants de maternelle. D'autre part, l'étude se demande si cette prise de parole serait marquée par la production d'un plus grand nombre de phrases et si ces phrases originaient de fonctions plus variées de la communication.

Le schéma expérimental repose sur la participation de quatre classes d'une commission scolaire et la conduite de trois activités différentes de langage. Ces activités ont été enregistrées sur vidéo. Les résultats ont été compilés sur des grilles d'observation selon la participation, le nombre de phrases produites, la nature de ces phrases. A été aussi notée, la variété des fonctions de la communication des productions langagières.

L'analyse des résultats ne confirme pas les première et deuxième hypothèses relativement à la participation et au nombre de phrases dites. Il ressort un phénomène d'inégalité de la distribution de la parole pour l'ensemble des trois activités qui soulève des interrogations. Cependant, les résultats montrent que l'activité "J'expose et je cause" favorise une manifestation plus variée des fonctions de la communication, comparativement aux deux autres.

Même si les résultats ne sont pas entièrement conformes aux attentes prévues, il est possible de présumer, compte tenu des limites de cette recherche, que l'activité "J'expose et je cause" présentée dans de meilleures conditions pourrait être considérée comme une bonne stratégie didactique. "J'expose et je cause" favorise davantage l'interaction enfant-enfant, les amenant ainsi à plus d'autonomie vis-à-vis la prise de parole. L'analyse des phrases de cette activité montrent un intérêt plus grand et plus soutenu lorsque la discussion se fait autour d'un seul thème. Éventuellement, à la longue, il y a des chances que cette activité pourrait favoriser la production de phrases plus élaborées et complexes. L'étude montre également que de centrer la préoccupation pédagogique sur l'aspect fonctionnel du langage est un modèle à développer et à utiliser dans la préparation d'activités de langage.

## **REMERCIEMENTS**

L'auteure désire exprimer toute sa gratitude à sa directrice de mémoire, Jacqueline Thériault, Ph.D., professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour l'appui total et éclairé avec lequel elle a orienté le cheminement de cette recherche.

L'auteure désire remercier également Raymond Claude Roy, Ph.D., co-directeur de ce mémoire et professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, ainsi que les autres personnes-ressources pour leurs précieux conseils dans la réalisation de ce projet.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ .....</b>	ii
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	iii
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	iv
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	vi
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	viii
<b>INTRODUCTION.....</b>	1
<b>CHAPITRE PREMIER: Le cadre théorique .....</b>	4
La problématique .....	5
La recension des écrits .....	10
La métalinguistique .....	10
Le développement de la conscience métalinguistique .....	11
Le langage fonctionnel.....	15
L'enfant en situation de communication .....	23
Hypothèses de la recherche.....	45
<b>CHAPITRE II: La méthodologie.....</b>	49
La stratégie expérimentale .....	50
Le choix des classes.....	51
Les tâches.....	51
Les consignes.....	54
La cueillette des données .....	57
Le plan d'analyse des données.....	58

<b>CHAPITRE III: Description et interprétation des résultats.....</b>	<b>6 5</b>
Les résultats relatifs à la participation.....	6 6
Discussion sur la première hypothèse.....	6 9
Les résultats relatifs à la production d'énoncés.....	7 1
Discussion sur la deuxième hypothèse .....	7 4
Les résultats relatifs aux intentions de communication .....	7 6
Discussion sur la troisième hypothèse.....	8 6
Les résultats relatifs à la nature du discours de l'enfant.....	8 8
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>9 5</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>9 8</b>
<b>Annexe 1    Exemple de transcription et de notation du contenu d'une séance de langage .....</b>	<b>10 4</b>
<b>Annexe 2    Grille d'observation.....</b>	<b>11 3</b>

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

1	Ordre de présentation des activités dans les quatre classes maternelles.....	50
2	Nombre d'enfants dans les classes .....	51
3	La production d'énoncés pour chaque activité .....	72
4	Moyenne pour chaque fonction utilisée par les enfants à l'intérieur des trois activités de langage .....	78
5	Phrases de la "fonction instrumentale" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage .....	79
6	Phrases de la "fonction régulatoire" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage .....	80
7	Phrases de la "fonction interactionnelle" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage .....	81
8	Phrases de la "fonction personnelle" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage .....	82
9	Phrases de la "fonction heuristique" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.....	83
10	Phrases de la "fonction imaginative" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.....	84

1 1	Phrases de la "fonction informative" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.....	8 5
1 2	Nombre moyen des cinq catégories de phrases produites par chaque enfant dans les trois activités de langage.....	8 8
1 3	Nombre moyen de phrases simples observées dans le langage de l'enfant .....	8 9
1 4	Genre et nombre d'introducteurs de complexité utilisés dans les phrases complexes pour chaque activité de langage.....	9 0
1 5	Variété des introducteurs de complexité utilisés par les enfants dans chaque activité de langage.....	9 1
1 6	Nombre d'interpellations et d'exclamations dans le discours de l'enfant.....	9 2
1 7	Nombre de réponses "oui" et "non" dans le discours de l'enfant.....	9 3

## LISTE DES FIGURES

### Figure

1	Nombre moyen de participation par enfant pour chacune des activités de langage .....	67
2	Distribution de fréquence de la prise de parole dans l'activité "J'expose et je cause" .....	67
3	Distribution de fréquence de la prise de parole dans l'activité "La Causerie" .....	70
4	Distribution de fréquence de la prise de parole dans l'activité "Show and Tell" .....	69
5	Distribution du nombre de phrases dites par les enfants dans l'activité "La Causerie" .....	73
6	Distribution du nombre de phrases dites par les enfants dans les activités "Show and Tell" .....	73
7	Distribution du nombre de phrases dites par les enfants dans l'activité "J'expose et je cause" .....	74
8	Score moyen des fonctions manifestées par les enfants à l'intérieur des trois activités de langage .....	77

## **INTRODUCTION**

Au cours des 75 dernières années, le nombre de recherches liées au développement du langage effectué par des anthropologues, des philosophes, des sociologues, des linguistes et des psycholinguistes est allé croissant. Marylyn Hanf Buckley, (1976) relève entre autres les noms de Russel, de Bloomfield, de Chomsky, de Cazden, de Smith. De plus, selon cette auteure, des éducateurs s'ajoutent aux spécialistes s'intéressant aussi au développement et à la pratique du langage oral du jeune enfant. Lentin (1985), Rondal (1979) et Stamback (voir Guthart, 1985) croient que la maîtrise de la langue parlée par l'enfant joue un rôle considérable dans la réussite ou l'échec scolaire. L'enfant a besoin de situations qui lui permettent de parler et d'apprendre à parler.

Le contexte scolaire de la classe maternelle apparaît un lieu privilégié pour répondre à ce besoin et assurer cet apprentissage. Il est donc pertinent de se demander si ce contexte scolaire suscite et offre vraiment des situations appropriées qui assurent le développement maximal de la fonction langagière de l'enfant.

Traditionnellement au Québec comme en France, la pratique du langage en classe maternelle tend à être assurée par des séances de langage dirigées et contrôlées par les enseignantes (Pierre, 1982; Florin *et al.*, 1980). Les types d'activités pratiquées sont généralement la "Causerie" et une autre activité qui se nomme "Show and Tell", surtout populaire aux États-Unis et adoptée par un grand nombre d'enseignants en milieu canadien anglophone et de plus en plus par les enseignantes de milieu canadien francophone. Le "Show and Tell" veut inciter les enfants à participer

davantage. On demande aux enfants d'apporter une contribution personnelle, objet ou situation vécue, qu'ils partagent avec les autres enfants dans une situation d'échange et de dialogue. Cette activité est également contrôlée par l'adulte.

Cette recherche propose une nouvelle forme d'activité collective "J'expose et je cause", inspirée de l'activité "Show and Tell" et cherche à évaluer si, exercée dans des conditions spécifiques, cette nouvelle formule didactique favoriserait davantage le développement du langage chez l'enfant de cinq ans. Cette activité est sous la responsabilité d'un enfant. Ce dernier présente un projet à ses pairs, projet planifié avec des personnes-ressources, dont l'enseignante. Cette activité se retrouve donc sous le contrôle de l'enfant plutôt que sous celui de l'adulte.

Le présent rapport de recherche relate cette expérience. Il se divise en trois parties. Le premier chapitre pose le problème, fait la recension des écrits sur le sujet et énonce les hypothèses de l'étude. Le deuxième chapitre présente le schéma expérimental et le modèle d'analyse des données. Enfin, dans la dernière partie, se retrouvent les résultats de l'expérimentation, ainsi qu'une discussion faisant ressortir certaines pistes pédagogiques pouvant aider l'enseignante de la classe maternelle dans le choix et l'orientation de ses activités de langage.

## **CHAPITRE PREMIER**

### **Le cadre théorique**

Le premier chapitre de ce mémoire de recherche pose d'abord la problématique de l'étude et fait ensuite la recension des écrits par rapport aux connaissances nouvelles sur le langage oral au plan de la métalinguistique et des fonctions de la communication, et par rapport aux recherches portant sur l'enseignement de la communication orale en milieu familial et préscolaire. Dans une troisième et dernière partie, les hypothèses et la question de recherche sont formulées.

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Le développement global et la croissance du jeune enfant sont amorcés dans l'environnement familial par des approches naturelles. Par conséquent, lorsqu'il arrive en classe maternelle, l'enfant a déjà tout un vécu incluant des expériences, des orientations personnelles, des connaissances, des apprentissages et des habiletés dont celle du langage oral.

Selon l'esprit du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1981), à son entrée à la maternelle, la croissance de l'enfant et de ses diverses habiletés, dont celle de la communication ou du langage oral, se continuent alors à la fois dans le milieu familial et social et dans le milieu scolaire qu'il fréquentera désormais.

Des chercheurs et des éducateurs, dont Genishi (1979), s'entendent pour dire que les enfants sont déjà des communicateurs compétents avant leur entrée à l'école car, selon eux, ils ont acquis un nombre de connaissances sur la structure de la lan-

gue parlée et ils sont capables de se servir du langage oral dans différentes situations.

Mais comme le souligne Rondal (1979), malgré des acquisitions linguistiques impressionnantes, le répertoire de l'enfant de 5 ans ne recouvre pas entièrement toutes les caractéristiques de la maîtrise de la langue. De plus, selon Lentin (1985), lorsqu'ils arrivent à l'école, un bon nombre d'enfants utilisent un parler qui ne correspond pas toujours aux normes implicites acceptées et valorisées par cette dernière. Un enfant qui ne peut prononcer correctement certaines consonnes, qui articule mal, qui a de la difficulté à compléter ses phrases ou à formuler un message peut être l'objet de pressions de la part de ses pairs et de l'enseignante. Ces enfants qui parlent mal ou qui parlent peu ou pas, peuvent être perçus comme des inadaptés ou des handicapés verbaux. Par ses interventions et par l'organisation de son environnement, l'école joue donc un rôle important pour aider et assurer le développement linguistique de tous les enfants qui lui sont confiés.

La classe maternelle est un lieu où se déroule une vie réelle avec interactions entre des enfants du même âge et entre des enfants et des adultes au cours d'activités de toutes sortes. La pratique du langage, dans un contexte intimement mêlé à toutes les situations vécues en maternelle, accompagne les activités motrices, perceptives, émitives et intellectuelles de l'enfant et le langage n'est pas considéré comme un phénomène isolé.

Cependant, par la formulation de l'objectif "Apprendre à entrer en relation avec les autres" (Programme d'Éducation Préscolaire p. 2), il est supposé que des

moments particuliers, des activités appropriées, des attitudes et des stratégies spéciales de l'enseignante doivent supporter également le développement du langage oral à la maternelle. Il y a donc lieu de se demander dans quelles conditions et situations se déroulent les activités langagières qui supposément favorisent le développement du langage oral.

Selon Stamback et son équipe de chercheurs (voir Guthart, 1985), «il existe une grande différence entre les enfants de la maternelle lors des exercices de langage». Les auteurs ont noté que seulement quelques enfants issus de milieu favorisé participent à la séance de langage. Par leur participation, ces enfants sont davantage sollicités, par conséquent, davantage valorisés par l'enseignante. Malgré l'absence de réprimande chez les enfants non participants de milieu défavorisé, ceux-ci peuvent tout de même observer l'attitude de l'enseignante et interpréter sa réaction comme négative. Ils peuvent ainsi percevoir une différence entre eux et les enfants vedettes. Ces chercheurs croient que ce processus de valorisation/dévalorisation par l'enseignante aboutit à un phénomène d'autovalorisation et d'autodévalorisation, ce qui aurait pour effet à court et à long termes, de placer les enfants non participants sur la route de l'échec scolaire dès la maternelle.

Intéressés par le même phénomène du rôle de la compétence langagièrue dans la réussite scolaire, les auteurs Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron (1980) veulent connaître les conditions de pratique langagièrue qui s'exercent dans les classes maternelles. Ces auteurs observent, que dans la classe maternelle, les situations comme l'accueil, l'habillage, le passage aux toilettes, la collation, sont des occasions diverses mais informelles de pratiquer le langage.

Par contre, ajoutent-ils, lorsqu'on songe à des activités formelles de communication langagiére, deux situations sont largement pratiquées. Ce sont les actes de langages rencontrés dans des activités de groupes, spécialement conçus pour développer le langage et les actes de langage que l'on retrouve dans les divers ateliers.

Dans leurs observations sur ces deux situations pédagogiques "Séance de langage" et "Ateliers de techniques", Florin *et al.* (1980) ont été en mesure de caractériser ces deux types de pratique de langage bien différentes et il leur a été aussi difficile de préciser exactement ce que l'enfant apprend au cours de la séance collective de langage. Ces auteurs continuent à se questionner sur l'efficacité de la séance collective de langage, à cause du nombre de participants qu'on rencontre et de la nature des énoncés que les enfants expriment. L'étude des caractéristiques verbales des enfants et des enseignantes en milieu scolaire maternelle a surtout révélé à cette équipe de chercheurs que les séances de langage, telles que pratiquées, favorisaient davantage la participation de l'enseignante. Les observations faites dans le milieu et les discussions avec les enseignantes confirment la situation révélée par Florin et ses collègues.

Il apparaît donc que, pour donner aux enfants l'occasion de s'exprimer verbalement d'une façon optimale, l'école maternelle devrait considérer d'autres moyens, méthodes, stratégies ou activités qui mettraient davantage ces derniers en évidence par rapport à la parole.

Un des moyens privilégiés par les écoles américaines et adapté par plusieurs enseignantes de maternelles anglophones et francophones est l'activité de langage qui

se nomme "Show and Tell". Cette activité met davantage l'accent sur la participation de l'enfant et l'invite à exprimer ses idées, ses goûts, ses expériences, son vécu dans une atmosphère d'interaction, d'échanges, de questions et de réponses avec les pairs et l'enseignante. Mais ici encore, c'est l'enseignante qui contrôle la parole de l'enfant. Il faut se demander si une activité semblable, où l'enfant serait l'animateur, favoriserait davantage la production de langage et la participation des enfants? Cette recherche propose justement une activité de cette nature, une activité collective de langage appelée "J'expose et je cause". Lors de cette activité, l'emploi du "Je" fait ressortir la responsabilité d'un animateur et le verbe "cause" met en évidence la situation d'interaction, d'échange, de dialogue et de discussion. Le présent projet de recherche tente de répondre aux questions suivantes:

1. Est-ce que l'activité "J'expose et je cause" amènera davantage la participation d'un plus grand nombre d'enfants que l'activité "Show and Tell" et "Causerie"?
2. Est-ce que les objectifs et les stratégies utilisées lors de l'activité "J'expose et je cause" susciteront davantage d'énoncés langagiers et est-ce que ces énoncés seront plus élaborés que ceux que susciteront les deux autres activités?
3. Est-ce que les énoncés suscités par l'activité "J'expose et je cause" feront appel à un plus grand nombre de fonctions de la communication?

## LA RECENSION DES ÉCRITS

Quatre sources de données orientent la recension des écrits et font ainsi ressortir les appuis théoriques de cette recherche. Ces données portent sur la métalinguistique, sur le développement de la conscience métalinguistique, sur la pragmatique ou les fonctions du langage oral. Par la suite, la recension s'intéresse aux interactions langagières adulte-enfant, soit dans des situations informelles, soit dans des situations plus structurées, comme il peut s'en rencontrer dans les garderies ou dans les classes maternelles.

### La métalinguistique

Pendant longtemps, les recherches sur le développement du langage chez l'enfant ont surtout porté sur l'aspect formel de la langue. Depuis une dizaine d'années, les approches se sont renouvelées et proposent des questionnements et des perspectives nouvelles. Un de ces sujets d'étude relativement récent porte sur la conscience métalinguistique. Dans cette optique, on retrouve l'idée que les conduites langagières impliquent quelque chose de plus que des connaissances de la langue. En effet, Cazden (voir: Tunmer, Pratt et Herriman, 1984) définit la conscience métalinguistique comme "la capacité de porter une réflexion sur la langue tout en la comprenant et en étant capable de l'utiliser".

Cazden (voir: Tunmer, Pratt et Herriman, 1984) accorde beaucoup d'importance à cette prise de conscience dans l'activité langagièr, quand elle fait référence au langage transparent qui se transforme en langage opaque à la suite d'un échec de la

communication. Pour Cazden, la métalinguistique est la capacité de transformer le langage transparent en langage opaque, manifestation d'une réflexion sur le langage traduit par l'habileté d'une performance linguistique, exigeant des demandes cognitives plus difficiles que la performance linguistique en soi.

Pour leur part, Brédart et Rondal (1982) voient la métalinguistique comme une activité cognitive qui implique une prise de conscience des connaissances explicites sur la structure, le fonctionnement et l'usage du langage. La distinction entre les concepts de la linguistique et le concept de la métalinguistique se caractérise par cette prise de conscience. Cette idée de prise de conscience est aussi exprimée par Mattingly (1972) en relation avec l'apprentissage de la lecture. Celui-ci maintient que, pour être capable d'apprendre à lire, le sujet doit d'abord et avant tout posséder cette conscience métalinguistique du langage. Malgré un accord de plusieurs auteurs sur une définition de la métalinguistique, cette entente semble moins évidente lorsque l'on se rapporte aux dimensions sur lesquelles se porte cette conscience linguistique. C'est pourquoi un effort est maintenant fait pour essayer d'indiquer comment se développe la conscience métalinguistique chez les jeunes enfants.

### **Le développement de la conscience métalinguistique**

Quand et comment cette conscience métalinguistique se développe-t-elle chez les enfants? Mattingly (1972) croit que l'apparition de cette conscience varie considérablement d'un sujet à l'autre. Dépendamment des études analysées, il semble se dégager trois points de vue à propos de l'apparition de la conscience linguistique chez l'enfant.

Pour un premier groupe de chercheurs, la conscience linguistique se développe en concordance avec l'acquisition du langage. D'après Clark et Anderson (1979), Marshall et Morton (1978), les manifestations particulières de comportements linguistiques par les très jeunes enfants indiquent une première conscience du fonctionnement de la langue.

En effet, les activités d'auto-correction, les comportements d'adaptation, les commentaires et les corrections de prononciation du langage des autres, suggèrent que l'enfant est capable de réfléchir sur les manques de son langage et ceux de ses pairs. Cette capacité de procéder à des ajustements exige donc de l'apprenant, un certain niveau de conscience de la forme et de la fonction du langage.

Un plus grand nombre de chercheurs comme Hakes (1980), Karmiloff-Smith (1979) et Flavell (1981), s'orientent vers une deuxième option qu'on pourrait appeler développementaliste. Cette option prône que le développement de la conscience linguistique apparaît à mesure que l'enfant prend aussi conscience de ses capacités cognitives.

Dans l'étude de Hakes (1980), les performances des enfants démontrent des niveaux de conscience qui exigent des opérations cognitives. Selon cet auteur, les premières manifestations de la conscience linguistique interviennent en cours de production; par exemple, celle de la correction d'erreurs. Les autres manifestations apparaissent plus tardivement en performances variées, comme la capacité de juger l'acceptation de phrases et leur synonymie, l'habileté à segmenter des phrases. Ces dernières manifestations métalinguistiques sont, dans une perspective piagétienne,

en relation avec les épreuves de conservation réussies par les enfants de niveau opératoire. Hakes (1980) conclut que l'enfant exerce un contrôle délibéré sur son activité métalinguistique, surtout à ce niveau cognitif. Pour lui, l'acquisition de la conscience linguistique se produit donc en concordance avec le développement de la pensée.

La position de Karmiloff-Smith (1979) va dans le même sens, sauf qu'elle donne un rôle supplémentaire à la conscience linguistique. Pour elle, cette conscience sert aussi à porter des jugements linguistiques sur le choix des déterminants dans une situation de production. Cette réflexion sur le choix d'un élément linguistique tient compte du contexte d'énonciation. Dans cette perspective, le développement du langage est le passage graduel de références extralinguistiques à un contexte intralinguistique. Ce premier contexte d'énonciation avec référents se passe surtout pour le jeune enfant, dans sa période d'acquisition du langage oral. Après 6 ans, l'enfant arrive à faire des jugements linguistiques en situation de décontextualisation du discours. Cette période est davantage liée avec le langage écrit.

A la suite de ses études, Flavell (1981) fait remarquer que dans des situations spécifiques d'attention, de mémoire, de résolution de problème, l'enfant doit démontrer une habileté de contrôle de la pensée. Cette habileté de contrôle que Flavell nomme métacognition, se développerait parallèlement avec la métalinguistique.

Pour leur part, Brédart et Rondal (1982) ne qualifient de métalinguistique, que les activités associées à des niveaux plus avancés de conscience nécessitant la réflexion explicite ou la verbalisation sur le langage. Selon ce dernier groupe de

chercheurs, la conscience métalinguistique est donc vue comme un concept développemental qui émerge et se construit tout au long de l'enfance et se traduit de façon différente selon le stade de pensée de l'enfant.

La troisième approche semble, à l'heure actuelle, intéresser moins de chercheurs. Elle se caractérise par l'idée du développement métalinguistique parallèlement à la scolarisation. Elle est surtout soutenue par Donaldson (1978). Celle-ci attribue les résultats du développement de la conscience linguistique à l'apprentissage scolaire formel.

Même si les auteurs expriment différemment ce qu'ils entendent par conscience métalinguistique, tous s'accordent à considérer cet aspect dans le développement du langage de l'enfant.

Brédart et Rondal (1982) citent plusieurs auteurs: Bernstein, Hess, Shipman, Engelmann qui pensent que pour réussir les tâches scolaires, les enfants doivent posséder des habiletés langagières qui dépassent largement la forme du langage. Robinson et Robinson (1981) ont aussi insisté sur l'importance de comprendre le développement du processus de communication chez le tout jeune enfant.

Se situant dans la perspective de Vygotsky, la psychologue russe Karpova (1977) est persuadée que le développement de la conscience de la langue prépare plus adéquatement l'enfant à la scolarisation.

Il existe donc un besoin d'élaborer, dès le préscolaire, des stratégies qui favorisent le développement de ces habiletés métalinguistiques spécifiques reliées au développement du langage oral chez le jeune enfant. La connaissance des diverses fonctions de la communication peut aider à développer ces habiletés.

### **Le langage fonctionnel**

Plusieurs auteurs, tels Vygotsky (1962), Britton (1970), Smith (1979), Tough (1973, 1977) et Halliday (1975), ont étudié le langage de l'enfant à partir de sa dimension pragmatique ou fonctionnelle. Une approche fonctionnelle met de l'avant cette idée que l'acquisition du langage ne se restreint pas à l'apprentissage du lexique et des structures grammaticales, mais exige des savoirs plus globaux démontrant un rapport étroit entre les conduites langagières et la pensée et cela, dans des activités de communication où les fonctions sont très diversifiées. Ce sont ces fonctions de la communication qui sont présentées dans cette partie du texte.

Essayer de développer la conscience linguistique et la conscience métalinguistique par une approche fonctionnelle implique que la communication sera l'objet central de toute activité de langage. Cette approche fonctionnelle prend appui sur un plus grand vouloir de l'enfant à parler et sur une présence variée d'intention de communication se manifestant naturellement et spontanément dans la vie de tous les jours, que ce soit à la maison ou à la maternelle.

Ce qui nous amène à poser la même hypothèse didactique que Valiquette (1979), à savoir "que la meilleure garantie de maîtrise et de transfert des appren-

tissages en matière linguistique paraît résider dans l'exercice motivé des fonctions diversifiées du langage, au gré des situations plus complexes qui se présentent au fil de la maturation" (p. 20).

Dès le début du siècle, Vygotsky s'intéresse au langage dans un processus multidimensionnel. Ce processus complexe analysé dans son livre *Thought and Language* (1962) fait ressortir que dans des situations réelles d'interaction avec l'environnement, les conduites langagières renvoient à la fois aux caractéristiques du milieu, aux situations de communication et aux processus cognitifs mis en oeuvre.

Selon Vygotsky, la fonction première du langage est avant tout la communication sociale. Les premiers essais de l'enfant sont donc essentiellement sociaux, d'une façon globale et multifonctionnelle. Le langage devient alors un accompagnement aux activités, un moyen d'expression et un moyen de trouver une solution à un problème. La langue parlée prépare graduellement le processus de la pensée.

Dès sa naissance, l'enfant, cet être social, exerce le langage comme mode de communication dans son interaction avec l'adulte. Avec le temps, il intérieurise peu à peu et acquiert une fonction personnelle de régulation de l'action ou de structuration de l'expérience. Cette instance de Vygotsky démontre jusqu'à quel point la dimension interactive joue un rôle crucial dans le développement du langage chez l'enfant en relation avec les conduites cognitives.

Se situant dans la perspective de Vygotsky, Britton (1970) réactualise l'option de racine sociale du langage. Selon Britton, au tout début, l'enfant est incité à

parler pour satisfaire des besoins et emploie le langage pour régulariser son comportement et celui des autres. Éventuellement, le langage sert à classifier, à catégoriser et à généraliser, assurant les apprentissages et le développement de l'individu. En utilisant ce système symbolique qu'est le langage, l'enfant arrive à se faire une représentation du monde. Britton (1970) croit aussi que chez le jeune enfant, le langage sert d'accompagnement à son activité et qu'il est le moyen par excellence pour en favoriser le développement global. Le langage devient l'instrument principal pour explorer le monde. Plus tard, l'enfant arrive à communiquer avec les autres et il se servira du langage pour régulariser son propre comportement et celui des autres. Le langage sert alors à interpréter, à expliquer et à commenter ses expériences pour arriver à faire des généralisations.

En l'absence de communication, d'investigation, d'interprétation ou de régulation, les bruits du langage sont souvent associés à des besoins de satisfaction, de plaisir chez le tout jeune enfant. Le langage fait grandement partie du "jeu", activité qui occupe une grande place dans la vie du jeune enfant, car le langage fournit une grande partie de la substance du jeu. Quand les enfants jouent, ils se servent des mots pour assigner des rôles. Parler, c'est aussi faire des liens entre les mots et les objets. Le langage encourage à l'ouverture, à l'expérience. Dans son jeu, l'enfant peut alors se représenter le monde selon ses désirs, ainsi, il parvient à l'apprivoiser.

Tout comme Vygotsky donc, Britton accorde également une importance vitale à la pragmatique dans le développement du langage de l'enfant et de son rapport avec les comportements cognitifs.

Smith (1979) s'intéresse aussi aux manifestations des fonctions dans le langage. Dans son livre *La Compréhension et l'Apprentissage*, il fait une nette distinction entre deux facettes du langage qu'il nomme structure de surface et structure profonde. Par structure de surface, il entend les caractéristiques physiques de la langue qui font partie du monde extérieur et par la deuxième, structure profonde, il traduit la signification, le sens profond du langage. Cette dernière se situe dans la tête de l'individu et fait partie de sa théorie du monde. La grammaire fait le lien entre ces deux structures et joue un rôle dans le processus de compréhension.

Smith aborde les fonctions du langage en cognitiviste. Sa position est complexe face à cette approche. Selon lui, l'individu qui utilise, comprend et apprend la langue, reflète sa pensée humaine. Cette activité se présente alors comme les autres activités cognitives.

Ce théoricien semble indiquer que la principale fonction du langage est d'abord la communication. Toutefois, il ne néglige pas pour autant d'en soulever d'autres. Il ajoute que le langage se manifeste sous la forme de comportements, lesquels permettent à un individu de prendre conscience de sa pensée et de ses connaissances et de les mettre ainsi en pratique. En contrôlant cette habileté cognitive, l'apprenant contrôle aussi son comportement et dans d'autres situations, le langage donne l'opportunité de modifier et de contrôler le comportement de l'autre.

Les recherches de Tough (1973, 1977) sont dans la ligne des auteurs précédents. Elle reconnaît deux macro-fonctions au langage: la fonction idéationnelle et la fonction de communication auxquelles se greffent des catégories. Son modèle est très

pratique, avec un système de classification des fonctions pouvant servir d'appui à l'observation des enfants dans leur performance linguistique.

L'intérêt de cet auteur s'est porté sur le langage des mères avec leurs enfants. D'après elle, l'utilisation du langage chez le jeune enfant reflète l'éventail du signifié, qui détermine la réaction de l'enfant à son environnement. C'est au cours d'une étude longitudinale, impliquant de nombreux sujets qu'elle élabore son système de classification. Durant cette longue étude, l'auteure a observé et interviewé 64 enfants de milieux défavorisés et favorisés. La participation d'enfants, âgés de 3 ans, 5 ans 6 mois et 7 ans lui a permis d'accumuler de nombreux échantillons de langage pour fin d'analyse. Son système de classification comprend les quatre sous-fonctions suivantes: (1) la fonction directive; (2) la fonction d'interprétation; (3) la fonction projective et (4) la fonction relationnelle.

Ces fonctions se définissent ainsi: la **fonction directive** concerne les actions et les opérations dirigées. Cette fonction peut, d'une part, diriger les propres paroles de l'enfant et d'autre part, elle peut diriger ses actions avec les autres ou diriger l'action des autres. La **fonction d'Interprétation** concerne la communication du sens des événements et des situations dont l'enfant est témoin. D'une part, cette fonction s'exerce lorsque l'enfant se sert du langage pour rapporter ses expériences présentes et passées et d'autre part, lorsqu'il se sert du langage pour penser logiquement et argumenter. La **fonction projective** réfère à la projection et à l'exploration des situations par l'imagination et les expériences passées sans que l'enfant l'expérimente pratiquement. Cette fonction apparaît lorsque le langage sert à prédire, prévoir et anticiper. La **fonction interactionnelle** est celle qui se manifeste

lorsque le langage est utilisé pour établir et maintenir des relations entre les personnes. C'est le langage utilisé pour entretenir et se garder en relation avec les autres, ainsi que pour reconnaître et incorporer les idées des autres.

Le système de classification des fonctions qui se dégage du modèle théorique de Tough a le mérite d'être utilisable dans le quotidien scolaire. Ce système peut aussi servir comme outil d'observation pédagogique afin de dépister et de corriger chez les enfants des déficiences ou des difficultés dans l'utilisation du langage en situation de communication.

Comme celles de Tough, les recherches de Halliday (1975), montrent que l'enfant utilise le langage en réponse à ses besoins et à ceux que la société exige de lui. Dans son livre *Learning How to Mean*, il décrit tout d'abord le langage comme un processus d'interaction entre l'apprenant et les autres humains dans un environnement où se pose le problème de la signification. Dans ce jeu d'interaction, la signification d'un énoncé par-delà son sens, se construit dans l'activité de langage par l'apprenant. L'enfant analyse alors le langage en étudiant le sens des messages en fonction de leur relation dans un contexte situationnel et social qui doit être compris au-delà de son sens littéral.

Sur la base de l'étude systématique du discours enfantin du jeune Vigel, âgé de 19 mois, Halliday pose l'existence de sept fonctions de la communication. Cet ensemble de sept fonctions, l'auteur les décrit dans leur ordre d'apparition. Elles seraient universelles et se développeraient avant même que l'enfant apprenne le langage des adultes. Tout d'abord, affirme Halliday, les fonctions qui apparaissent entre

10:5 et 16:5 mois sont: la fonction instrumentale, la fonction régulatoire, la fonction interactionnelle et la fonction personnelle.

**La fonction Instrumentale** est la fonction qui réfère à l'utilisation du langage pour exiger des biens et des services sous la forme d'aide matérielle à la disposition de l'enfant. Les expressions "Je veux" et naturellement le "Je ne veux pas" priment dans cette fonction instrumentale.

**La fonction régulatoire** permet de manipuler et de contrôler les autres. Cette fonction, l'enfant la reconnaît rapidement, car on l'emploie sur lui. Elle donne le moyen de contrôler son comportement ainsi que celui des autres en disant, par exemple, "Fais ce que je te dis". Ici les désirs sont dirigés spécifiquement sur quelqu'un et doivent influencer ses réactions. C'est aussi le "Fais cela! Continue de faire ce que tu viens de faire! ou Refais le!" L'enfant dira "Allons faire une promenade", "Jouons à ce jeu!", "Chantons une chanson", etc.

**La fonction interactionnelle** est la fonction qui donne le moyen d'interagir avec ceux qui entourent l'enfant, surtout la maman et les gens qui lui sont importants. Les expressions significantes sont: "Hello!", "Je suis content de te voir", "Oui!", ainsi que les prénoms des autres pour fins interactionnelles. C'est la recherche de quelqu'un ou de quelque chose (objets particuliers dans l'environnement ou objets préférés) avec l'intention d'interagir.

**La fonction personnelle** exprime l'individualité, l'identité propre de l'enfant. Celui-ci précise sa conscience de lui-même dans son environnement afin de

mouler ce soi. C'est le langage qui sert à définir et à traduire sa personnalité. A travers cette fonction, l'enfant extériorise ses sentiments personnels d'intérêt, de plaisir, de dégoût et formule aussi ses opinions.

**Les fonctions heuristique et imaginative** suivent les quatre précédentes. **La fonction heuristique** se manifeste par un éventail de questions sous toutes sortes de formes. C'est le "Dis-moi pourquoi?" Dans cette forme heuristique élémentaire, l'enfant a besoin d'un nom pour tout, afin d'être capable de catégoriser les objets de son monde. Il peut ensuite étendre cette information à plus de variétés de significations. **La fonction imaginative** sert à créer un univers de fiction. C'est le langage de "Faisons semblant", de "Supposons" dans les histoires, les contes, les jeux dramatiques, etc., à l'intérieur desquels des mondes nouveaux et imaginaires sont créés par l'enfant.

La dernière fonction à émerger est **la fonction informative**. Cette fonction ne peut se développer avant que l'enfant ne maîtrise le principe du dialogue, c'est-à-dire lorsqu'il a saisi la nature fondamentale du processus de communication. "J'ai quelque chose à te dire" traduit cette fonction pour l'enfant. Elle sert donc à informer et elle est la fonction dominante dans le langage de l'adulte.

Les trois premières fonctions sont caractérisées comme étant pragmatiques, c'est-à-dire qu'elles s'appliquent à la communication dans des contextes sociaux qui sont significatifs et reflètent les attitudes pratiques de l'enfant; tandis que les quatre dernières sont idéationnelles et traduisent que la communication est représentative de l'expérience et de la connaissance d'une personne.

Les travaux de Halliday montrent comment l'enfant s'approprie le langage en en faisant usage. Le système de classification des fonctions que propose Halliday devient un outil pédagogique important pour organiser les activités de langage à la maternelle.

Les modèles d'analyse du langage de Vygotsky (1962), Britton (1970), Smith (1979), Tough (1973, 1977), Halliday (1975) indiquent que les enfants utilisent le langage pour différentes raisons personnelles et sociales. Des auteurs cités, il faut retenir qu'il existe un lien important entre le langage et la pensée, que la construction de la pensée se réalise par un système d'interactions sociales où l'enfant a la possibilité de manifester oralement ses besoins et de répondre à ceux des autres, et que la communication joue un grand rôle dans l'acquisition du langage.

### **L'enfant en situation de communication**

La dernière partie de la recension des écrits soumet des données portant sur l'analyse de l'interaction langagière adulte/enfant, selon l'environnement où l'enfant évolue. Dans un premier temps, les études réalisées en milieu naturel de l'enfant seront présentées, suivies de celles faites dans un milieu plus structuré d'apprentissage comme la garderie et la classe maternelle.

#### **Interactions langagières enfant/adultes en milieux naturels**

De nombreuses recherches, dont celles de Wyatt (1969), Rondal (1983), Widerstrom (1982), Ratner et Bruner (1977), Nelson (1973), Howe (1981), Hoff-

Ginsberg (1984), Shatz (1979), Goddard, Durkin et Rutter (1985), reposent sur l'observation d'enfants dans leur premier entourage, c'est-à-dire dans leur milieu familial. Dans ce milieu, le langage se manifeste par des actions et des influences réciproques dans des échanges interpersonnels.

Une référence appréciable dans ce domaine est celle de la psychologue Wyatt (1969) qui examine la façon dont les enfants acquièrent le langage dans leur entourage réel. Se situant dans une approche thérapeutique, cette auteure entrevoit l'interaction adulte/enfant comme un élément essentiel qui rend ce dernier capable d'acquérir un système indispensable de feedback qui lui permet de passer graduellement à la communication réelle avec un modèle verbal, généralement celui de la mère. A partir de ce système, l'enfant arrive graduellement à étendre et à diversifier ses capacités et à s'exprimer oralement.

L'auteure arrive à la conclusion que la qualité affective, la variété de contexte, la qualité et la quantité de stimulations reçues, le rapport signal-bruit sont autant de facteurs de l'environnement liés au développement et aux déficits du langage de l'enfant.

Dans une perspective bémoriste élargie, Rondal (1983) étudie et observe le rôle de l'entourage sur la performance linguistique du jeune enfant. A partir de plusieurs exemples, il démontre que le rôle parental influence significativement le processus de la construction langagière de l'enfant. En effet, l'efficacité de "l'input" et du "feedback" parental est à son maximum lorsque les parents rencontrent le niveau de compréhension linguistique de l'enfant dans son environnement. Car en mo-

difiant et en ajustant le langage adressé à l'enfant selon son niveau réceptif et productif, seules les structures linguistiques pertinentes fournissent à ce dernier ce dont il a besoin pour le progrès et l'évolution de sa compréhension et de sa production langagière.

Widerstrom (1982) s'intéresse également à la situation des mères qui réagissent à leurs enfants. En se basant sur les étapes du développement sensori-moteur de Piaget, cette auteure observe le langage de trois mères avec leur enfant, dont l'âge se situe entre 8 et 10 semaines, afin de situer l'ordre de changements pragmatiques dans le langage des mères à mesure que les enfants évoluent du stage 2 (réactions circulaires primaires) au stage 3 (réactions circulaires secondaires) de leur développement sensori-moteur. L'observation qui a duré cinq mois révèle que les comportements des mères se modifient au fur et à mesure que les enfants avancent dans leurs étapes de développement. Ces changements des mères s'opèrent surtout au plan de la communication. Elles s'adaptent pour s'accommoder avec l'évolution de l'enfant dans son environnement. Ces recherches de Wyatt, Rondal et Widerstrom soulignent donc l'importance de l'interaction adulte/enfant en situation de communication.

Une référence majeure par rapport aux situations d'interaction est celle de Ratner et Bruner (1977). Ils entreprennent une étude longitudinale du langage de deux enfants, âgés respectivement de 0:5 et 0:9 mois, en situation avec leur mère. Chaque énoncé des mères et chaque réaction des enfants sont notés et scrutés à l'intérieur de 74 sessions de huit jeux différents, basés sur l'apparition et la disparition d'objets.

Dans leur organisation des premiers échanges, surtout dans les dialogues d'action et les rituels d'échanges entre la mère et son enfant, les auteurs ont trouvé qu'à travers les jeux d'échange social avec des objets, des thèmes, des démonstrations et des commentaires de la part des mères, l'enfant arrive à déceler ce dont il a besoin pour construire les structures sous-jacentes au langage oral. Ces jeux d'échange social entre la mère et son enfant aide ce dernier à acquérir une certaine maîtrise de la langue maternelle. Il y construit à la fois la fonction sémiotique et la fonction pragmatique du langage, l'activité de communication verbale et les structures intellectuelles fondamentales et cela, dans des situations réelles d'interaction.

Dans une étude longitudinale, Nelson (1973) étudie le langage d'enfants dont l'âge varie entre 1 et 2 ans en processus d'acquisition de langage. Son évaluation s'est portée sur les 50 premiers mots acquis chez 18 sujets. En examinant les données du point de vue grammatical, du contenu et de la structure sémantique, elle s'aperçoit que généralement, les enfants commencent à nommer les objets pour ensuite leur attribuer des propriétés; par la suite, ils apprennent tous les mots essentiels des classes grammaticales. Ils sont aussi capables de bien différencier des concepts par rapport à la nourriture et aux animaux. Dans ce processus d'acquisition, le rôle des parents est non-négligeable à beaucoup d'égards. Tout d'abord, comme Rondal, elle écrit que généralement les parents utilisent un répertoire langagier qui convient au niveau de développement de leur enfant, ce qui est un grand avantage pour ces derniers. Dans la même perspective de Halliday, l'auteure soulève aussi que la fonction du langage devient une stratégie d'apprentissage pour l'enfant.

En offrant un environnement physique, social et linguistique adéquat et de qualité, les parents aident à l'évolution langagière de leur enfant. Ces facteurs sont déterminants pour le développement langagier du jeune enfant (Nelson 1973). Au plan de l'usage du langage, Nelson note que les stratégies utilisées par la mère peuvent coïncider ou entrer en conflit avec l'organisation cognitive de l'enfant. D'autre part, elle ajoute que plus le modèle de la mère est près de l'organisation cognitive de l'enfant et plus celle-ci est ouverte, tolérante et apporte un feedback positif, plus le progrès dans l'acquisition du langage est marqué et rapide.

Une autre étude de Nelson et de ses collaborateurs Furrow et Benedict (1978) montre qu'il existe une corrélation entre l'environnement linguistique offert par les mères et l'acquisition du langage chez l'enfant. Plusieurs caractéristiques du langage des mères influencent ainsi le développement du langage chez le jeune enfant.

L'étude empirique de Howe (1981) montre aussi que dans un contexte conversationnel, les interventions et les stratégies des mères ont un impact sur le développement du langage des enfants. Howe a observé 24 enfants avec leur mère. La première session fut enregistrée lorsque les enfants avaient de 20 à 22 mois. La deuxième session lorsqu'ils avaient 23 à 25 mois. Les échanges conversationnels furent divisés en deux groupes. A l'intérieur du premier groupe, c'est la mère qui initie l'échange tandis que dans le deuxième groupe, c'est l'enfant qui invite à échanger. Chaque groupe est analysé selon que la conversation débute par une invitation à l'information ou par l'information elle-même. C'est le groupe des mères qui utilisent la technique interactionnelle initiant l'enfant à l'information qui donnent de meilleurs résultats.

Une étude récente qui tente de rendre compte des capacités lexico-syntaxiques à travers l'interaction, est celle de Hoff-Ginsberg (1984). Cette auteure collectionne à deux mois d'intervalle pendant six mois, un échantillon dyade de 22 mères et de leurs enfants, âgés de 2 ans à 6 ans, de milieu socio-économique moyen ou classe moyenne.

Lors de son processus d'examen, elle cherche à prédire s'il existe des relations entre les mesures syntaxiques utilisées par les mères et celles des enfants. Les résultats établissent que, premièrement, la fréquence des auto-répétitions des mères augmente l'utilisation de l'usage des verbes chez les enfants. Deuxièmement, la fréquence des répétitions partielles ainsi que les expansions des énoncés des mères sont liées à l'augmentation de la complexité des propositions nominales. Troisièmement, que la fréquence des questions qui commencent avec "wh" (what, who, where, when, which), dans le discours des mères, a un effet sur le langage des enfants. En conséquence, d'après Hoff-Ginsberg, les structures syntaxiques devraient être accessibles à l'enfant afin d'assurer l'apprentissage du langage.

Shatz (1979) s'intéresse au rôle des mères dans le développement langagier du tout jeune enfant en situation de conversation. Dans son étude, elle examine une stratégie utilisée par les mères, stratégie qui implique les catégories de questions linguistiques en relation avec leur fonction et la réaction de l'enfant à l'intérieur du dialogue-action mère/enfant. Sa recherche comprend 17 mères et 17 enfants âgés de 18 à 34 mois, provenant de la classe moyenne. Ces sujets sont divisés en deux groupes. D'un côté, les enfants qui émettent deux mots et moins et de l'autre, ceux qui sont capables de prononcer trois à quatre mots. Chaque énoncé des mères est ju-

melé avec une fonction. En général, on s'aperçoit que les mères exposent leur enfant très tôt à une variété de catégories de questions, ce qui présente et montre à leur enfant la façon de formuler de différentes manières les questions.

La recherche longitudinale de Goddard, Durkin et Rutter (1985) se préoccupe de l'étendue de l'étiquetage dans le discours des mères. Leur projet comprend le langage de huit mères et huit enfants enregistrés dans des sessions de jeux libres en laboratoire. L'âge des enfants se situe entre 1 an et 2 ans.

Le langage des mères est catégorisé selon les six champs d'intérêt suivants: (1) l'activité: "Où vas-tu?", (2) l'évaluation: "tu es gentille", (3) la nomination ou l'étiquetage: "C'est la table", (4) la perception des caractéristiques physiques: "Tu es un grand garçon", (5) la référence: "C'est elle", (6) la fonction: "Comment fonctionne les ciseaux?".

Cette étude démontre que le langage des mères est davantage relié au premier champ, celui de l'activité. Environ 40% de participation se retrouve dans cette catégorie, en comparaison de 20% dans les interpellations et les référents. L'étiquetage comprend moins de 5% de toutes les données. Il en découle donc que les mères utilisent beaucoup l'interaction en contexte.

Dans l'ensemble, ces nombreux travaux qui traitent du langage enfant/adultes dans les situations naturelles apportent des idées et des options pertinentes sur le fonctionnement concret du rôle des interactions dans le développement du langage de

l'enfant, de la préoccupation de présenter une variété d'usage, contribuant ainsi à développer la conscience linguistique.

Tout d'abord, le modèle de Wyatt (1969) souligne l'importance pour l'enfant d'évoluer dans un environnement affectif afin d'assurer un développement langagier harmonieux. Les autres recherches, celles de Rondal (1983), de Widerstrom (1982), de Ratner et Bruner (1977), et de Nelson (1973), désignent le rôle de la stimulation et de la communication comme agents primordiaux aidant à l'acquisition du langage. Finalement, un bon nombre d'études, comme celles de Nelson (1973), Howe (1981), Hoff-Ginsberg (1984) révèlent que des stratégies appropriées, des tactiques adéquates et des situations réelles d'interactions, sont des éléments ayant une portée considérable sur le développement langagier de l'enfant.

#### **Interactions langagières enfants/adultes en milieu structuré**

Les études qui s'intéressent d'une façon particulière aux interactions enfants/adultes dans des conditions plus structurées, comme on en rencontre à la gardeerie ou à la maternelle, seront maintenant évoquées. Plusieurs analysent le fonctionnement du langage dans le processus d'enseignement/apprentissage. Leur but est de savoir comment les différentes stratégies utilisées par les enseignantes influencent le développement langagier des enfants.

Si l'on en croît Braun-Lamesch (1986), les recherches sur les échanges adulte/enfant en milieu préscolaire commencent seulement à susciter des travaux. En collaboration avec Florin et Bromard du Boucheron, elle a publié en 1980 une

recherche qui analyse le langage dans les deux situations typiques de pratique courante, largement employées à l'école maternelle. La première, la séance de langage, ou causerie, est ce moment voué à la parole dans une situation collective. Les moyens utilisés pour susciter la production langagière dans cette situation sont les histoires, les images, les thèmes, l'utilisation de la marionnette et la présentation d'objets.

Les objectifs de ces séances sont multiples. Ils permettent aux enfants de s'exprimer oralement, d'accroître leur vocabulaire, d'améliorer leur syntaxe, d'acquérir des connaissances linguistiques, tout en leur offrant un contenu avec des concepts nouveaux.

La seconde situation pédagogique où l'on retrouve du langage à la maternelle, est celle des ateliers. Les enfants sont regroupés en petit nombre dans différents coins de la classe, afin de produire des travaux d'expressions par la peinture, le modelage, le bricolage, le dessin, etc.

Dans cette étude, les auteurs, Florin *et al.* (1980), révèlent que les enfants s'expriment deux fois plus durant les séances de langage qu'en atelier, ce qui est normal. Dans les deux situations la majorité des énoncés sont plutôt du style simple, c'est-à-dire énoncés composés d'un syntagme nominal ou verbal; quelquefois, l'énoncé est une réponse aux questions: Qui, Que et Où? Parfois, l'énoncé comprend un nom, un adjectif, un adverbe, un verbe; à d'autres moments, l'énoncé est accompagné d'articles, de prépositions, d'adjectifs et de pronoms. On y retrouve aussi des énoncés incomplets, des exclamations et des interpellations. Dans l'ensemble, c'est donc un langage fort peu élaboré, car les énoncés plus complexes et ceux qui introduisent

des concepts se retrouvent surtout dans les classes maternelles des grands 5-6 ans. Ce qui étonne ces auteurs, c'est le fait qu'il n'existe pas de grande différence entre le langage utilisé par les enfants d'âges différents. On s'attendrait à un écart beaucoup plus marqué entre la production des enfants des classes maternelles des grands, comparativement à celles des classes maternelles des plus petits.

Le problème de la participation des enfants ne se pose pas aussi de la même manière dans les deux situations de langage. Dans les séances d'ateliers, "parler" ne revêt pas la même importance qu'en leçon de langage. Par contre, au cours de la leçon de langage, le but ultime est d'amener les enfants à s'exprimer tout en leur apportant un contenu qui développe des connaissances linguistiques, une compréhension du langage et une capacité à l'utiliser.

Ces chercheurs ont été frappés par la non-participation d'un grand nombre d'enfants et par la piètre qualité de leur discours lors des séances de langage. Ils ont observé que le nombre d'enfants qui s'impliquent dans la conversation est très restreint. Ce sont toujours les mêmes qui participent ou ne participent pas à la conversation. Plus d'un quart des moyens et des grands enfants n'ont jamais pris part activement à la conversation. Les énoncés complexes ne représentent en moyenne qu'un tiers des données pour l'ensemble des quatre classes maternelles. De plus, les enfants participants sont aussi ceux qui parlent beaucoup. Dans toutes les classes, même dans les classes des plus petits, il semble déjà y avoir des rapports de force, car à l'insu des plus réservés, ce sont les plus entreprenants qui se prévalent des occasions de parler. Les enfants participants introduisent plus de concepts à l'inté-

rieur des séances de langage que dans les ateliers. En séance de langage, ils sont plus émetteurs, tandis qu'ils sont plus auditeurs en situation d'ateliers.

Dans les situations collectives, on remarque que les enfants qui parlent beaucoup ont un bon langage, ceux qui parlent moyennement ou très peu ont d'assez bons résultats en présence des référents, mais en leur absence, éprouvent plus de difficultés. Les enfants qui parlent beaucoup, déclarent Florin *et al.* (1980), ont, en classe, un comportement en relation avec leur degré d'adaptation, d'affirmation de soi au groupe et aux activités.

Les données de cette étude soulignent aussi le rôle de l'enseignante et de l'influence de ses interventions sur la production langagière des enfants. En effet, dans ces deux situations pédagogiques, les interventions de l'enseignante caractérisent le type de pratique du langage chez les enfants. Dans la première situation pédagogique, "la séance de langage", lorsque l'enseignante questionne, on remarque une plus forte participation des enfants et leurs énoncés sont relativement plus complexes et riches en concepts. Lorsque l'enseignante emploie une stratégie plus informative, où elle présente un contenu, seuls quelques enfants répondent aux questions posées collectivement. Dans la deuxième situation, "les ateliers", l'enseignante dirige, contrôle et règle l'activité manuelle des enfants. L'activité langagière ne tient qu'une place mineure, car les enfants répondent surtout par l'action. Le discours et les réactions des enfants dépendent des stratégies de l'enseignante.

Dans une autre recherche plus récente, Braun-Lamesch (1986), étudie plus particulièrement une autre catégorie d'énoncés chez les enfants. Elle veut préciser

le nombre d'énoncés du type de "remarques spontanées", émises en dehors de toute sollicitation explicite dans le cours d'une séance et situer ces énoncés le long d'un axe temporel.

Pour ce faire, elle observe d'une manière naturelle deux classes différentes, composées d'enfants de 2 ans à 4 ans. Les données dénotent une disparité considérable entre les deux classes. La participation des enfants est plus élevée dans la première classe, en dépit de la durée en temps plus bref des quatre leçons, et malgré le nombre d'enfants présents plus élevés que dans la deuxième classe.

Le chercheur explique cette situation par le fait que dans la deuxième classe, l'enseignante parlait beaucoup. Elle laissait donc moins de possibilités aux jeunes interlocuteurs, tandis que dans la première classe, l'enseignante sollicitait individuellement tous les élèves. On s'aperçoit aussi que dans cette dernière, l'enseignante organise des tâches différencierées pour les grands et les petits. La contribution des enfants de 2-3 ans est minime au plan du langage pour la bonne raison que la leçon de langage s'adresse davantage aux grands.

Le résultat va à peu près dans le même sens pour les analyses qui concernent la répartition des énoncés en fonction des différentes catégories. Les remarques spontanées dominent la première classe. Dans cette classe, on observe que l'enseignante a une attitude plus libérale. On y remarque alors, que lorsqu'un enfant livre une réflexion personnelle, il stimule les réactions de ses pairs. Dans la deuxième classe, les interventions non provoquées par l'adulte restent isolées et sont produites par

les mêmes sujets, résultat du reflet de la stratégie plus directive de l'enseignante que dans l'autre cas.

L'auteure de cette étude conclut que le comportement langagier de l'enseignante a un effet très important sur celui de l'enfant. L'enseignante favorise la participation et la qualité des énoncés verbaux quand ses questions sont fréquentes, individualisées, ouvertes et adressées à un grand nombre d'enfants. En revanche, affirme Braun-Lamesch, l'enseignante inhibe plutôt l'enfant si elle donne elle-même de nombreuses informations. Cette auteure arrive donc à penser que le rôle joué par l'enseignante dans l'organisation du dialogue est le pôle dominant en milieu scolaire.

Wallat et Green (1979) étudient, pour leur part, les règles de fonctionnement du contexte social d'une classe. Dans une étude longitudinale, elles ont noté tous les aspects multi-dimensionnels de la communication verbale et non-verbale dans une classe maternelle d'enfants de 5 ans, en interaction avec l'enseignante et les pairs. Ces auteures sont arrivées à comprendre comment les règles émergent au fur et à mesure dans la communication d'une classe et comment les enfants développent des habiletés sociales dans ces multi-situations sans que les règles aient été pré-déterminées et explicitées.

Dans la perspective de l'influence du rôle de l'adulte dans le langage de l'enfant, les auteurs Bonvillian, Raeburn et Horan (1978) se préoccupent des effets sur le débit, la longueur et l'intonation du discours chez l'enfant, lorsqu'il tente d'imiter l'adulte. Cette étude expérimentale comprend 12 enfants âgés de 3:4 ans à 4:4 ans, d'une classe préscolaire. Ces enfants proviennent de la classe moyenne entourant

cette école privée. L'expérimentateur demande aux enfants de répéter 84 phrases choisies et pré-enregistrées d'avance.

Le bilan fait voir qu'il y a une relation entre les erreurs et la longueur de la phrase de même qu'entre les erreurs et l'intonation utilisée. En effet, les phrases courtes et celles lues à un rythme normal du discours affichent moins d'erreurs de la part des enfants. Les difficultés apparaissent lorsque les phrases ont plus de six mots. Cependant, même si elles sont plus longues lorsqu'elles sont dites avec intonation normale, l'enfant réussi à performer relativement assez bien. Les modifications du langage chez l'adulte faciliteraient donc la compréhension pour les enfants.

Une autre recherche, dirigée par Umiker-Sebeok (1977), décortique un corpus de narration par les enfants en interactions verbales dans leur groupe d'âge respectif. Les 15 enfants de 3:4 ans en moyenne proviennent de la classe sociale moyenne. Les 18 autres sont âgés en moyenne de 4:4 ans. Ils sont également de ce milieu et fréquentent la même école privée que ceux du groupe de 3:4 ans. Les 29 autres enfants âgés en moyenne de 5:6 ans, viennent d'une classe maternelle d'une autre école. Les parents de ces enfants sont à peu près tous des professionnels. Les adultes locuteurs participant à cette expérience sont huit enseignantes.

On s'aperçoit que 23% de la conversation des enfants du groupe de 3:4 ans est caractérisé par la narration. On en retrouve également chez les groupes de 4:4 ans et chez les 5 ans. Le plus grand changement se produirait donc entre 3 et 5 ans. Les résultats indiquent que les narrations se construisent par la participation de l'enfant ainsi que par l'interaction avec ses pairs. Les différences les plus marquées que l'on

a relevées s'effectuent surtout avec le groupe des enfants de 3 ans qui émettent des énoncés plus longs et plus complexes lorsque l'adulte est l'auditeur.

Dans une optique différente, Gruschcow et Gauthier (1971) veulent évaluer les effets de stimuli abstraits ou familiers sur la performance d'un locuteur en contexte de communication.

Elles formulent leurs hypothèses de la façon suivante: en communication orale, l'étude des référents comprend un certain transfert d'informations concernant les référents de l'émetteur au récepteur. De plus, l'information communiquée est jugée utile si elle permet au récepteur de discriminer le référent parmi les non-référents.

On a demandé aux 24 enfants, 13 garçons et 11 filles, dont l'âge se situe de 51 mois à 62 mois, de placer quatre ensembles de blocs sur un ensemble de sept blocs dans une cheville d'empilage en bois. Ces cinq ensembles de blocs ont des images semblables sur les quatre côtés. Il y a des blocs de couleur, des blocs avec des animaux familiers et des animaux non familiers.

Cette évaluation fait valoir que les enfants ont moins de difficulté à discriminer les référents quand il s'agit d'animaux plutôt que de symboles. Ils ont plus de facilité à décoder de l'information communiquée par description que par étiquetage. Il semble donc que les performances des jeunes locuteurs sont en fonction de l'information. Les données de cette étude nous éclairent davantage sur les performances du jeune enfant en situation d'interaction dans un contexte spécifique. Les précisions de ces

données offrent de nouvelles connaissances sur l'importance du rôle de l'adulte dans ses choix d'interventions auprès du jeune enfant et ses choix de matériel didactique pertinent.

Les stratégies utilisées par les enseignantes intéressent plusieurs auteurs. Wood et Wood (1982) font l'hypothèse que l'approche de l'enseignante influence d'une façon significative la participation et la production langagière des enfants. L'expérimentation de cette recherche se réalise en quatre périodes pendant lesquelles quatre sessions différentes de 10 minutes sont filmées. Les participants incluent l'enseignante avec trois différents groupes de deux enfants dans chaque groupe. Des stratégies expérimentales différentes sont adoptées par l'enseignante pour chacune des trois premières sessions, tandis que la dernière se déroule selon la stratégie habituelle de l'enseignante. L'hypothèse de ces auteurs est confirmée. On s'aperçoit que moins l'enseignante contrôle et questionne les enfants, plus ceux-ci participent et initient la conversation. Ces auteurs concluent que le style de l'enseignante détermine définitivement la participation et la compétence langagière des enfants.

Une stratégie de questionnement utilisée par les enseignantes fait l'objet d'une étude de Simmons (1975). Elle émet l'hypothèse qu'une technique habile de questionnement améliore considérablement les réponses verbales des élèves. Les réponses de 72 enfants de 12 classes maternelles en milieu défavorisé sont analysées linguistiquement selon trois des six catégories cognitives de la taxonomie de Bloom.

Ces trois catégories sont les suivantes: (1) les données de rappel qui font appel à la mémoire; (2) les données de processus qui font appel au fonctionnement intel-

lectuel de compréhension, d'analyse et de synthèse; (3) les données d'application qui incluent l'application et l'évaluation. Les résultats de cette étude suggèrent que les enfants de la maternelle d'un milieu défavorisé sont capables de répondre à certaines questions de chaque catégorie.

Il devient donc évident que l'enseignante devrait éviter les questions exigeant surtout des faits simples et factuels. Les réponses de ces enfants révèlent une augmentation des mots, de la longueur des mots et de la diversité de vocabulaire, lorsque les questions faisaient appel au fonctionnement intellectuel de compréhension, d'analyse et de synthèse. Cette stratégie de questionnement semble indiquer que ces types de questions font leur marque sur le développement du langage chez les enfants. Par ailleurs, l'inverse se produit lorsque les questions font appel à la catégorie des rappels, ce qui pourrait expliquer que cette catégorie de questions amoindrit le désir de parler. Le pourcentage de réussite le plus élevé est observé dans la catégorie de questions diverses et d'évaluation. En conséquence, suggère l'auteur, si l'enseignante a le souci de développer les habiletés langagières orales, elle devrait poser les types de questions qui se rapportent aux catégories favorisant le développement langagier.

Selon Simmons (1975), il semble que les différents types de questions posées en classe ont un impact sur les réponses des enfants en milieu défavorisé. Il apparaît donc qu'il faudrait travailler à développer des techniques de questionnement qui encourage l'usage du langage à son maximum chez tous les enfants.

Dans ce contexte de "demandes cognitives", les chercheurs Tizard, Hughes et Pinkerton (1982) ont comparé les demandes cognitives des parents avec celles des

enseignantes chez 30 filles dont l'âge se situe entre 3:9 ans et 4:3 ans. La moitié du groupe était de milieu ouvrier et l'autre de classe moyenne. Les observateurs se sont déplacés respectivement à l'école et à la maison pour recueillir les faits, afin de suivre de très près les enfants. Ces données, selon les auteurs, furent codées à partir de la grille de Blank et de Tough. Les observations rassemblées n'ont rien démontré dans le rôle des demandes cognitives sur le développement intellectuel à long terme, malgré la différence entre l'approche des parents et celle de l'enseignante. Les demandes cognitives des parents des deux classes sociales sont plus fréquentes que celles de l'enseignante. Par contre, celle-ci pose plus de questions-tests que les mères, en comparaison du temps passé avec l'enfant. L'enseignante emploie plus d'attributs simples, de descriptions et d'interprétations, tandis que les mères utilisent plus de demandes avec rappels et explications. De plus, beaucoup plus de demandes des enfants ont été répondues à la maison qu'à l'école. Cette étude suggère que la pratique courante de l'enseignante à poser des questions sur le jeu de l'enfant n'est pas une stratégie adéquate pour stimuler les réponses ou les questions ou la conversation spontanée des enfants. Selon ces auteurs, les enseignantes devraient utiliser des approches différentes qui susciteraient davantage des réponses de la part des enfants. Pour se faire, ils suggèrent des jeux structurés, des liens plus affectifs entre le personnel et les enfants et des groupes plus petits de travail.

Sur la base des nombreux travaux entrepris depuis 1969, Lentini (1985) mène deux études avec plus de 45 enfants d'une école maternelle issus d'un milieu socio-économique peu favorisé. Ces enfants ont été suivis pendant leurs trois années de maternelle, puis au cours préparatoire. Ces études portent principalement sur les interactions verbales et cognitives des adultes avec les enfants.

La première étude longitudinale implique deux enfants, Odette et Sabrina, qui avaient au départ un langage très déficitaire en comparaison avec les autres enfants de leur classe respective. Cette étude montre comment des interventions individuelles, adaptées et appropriées, faites par des éducateurs formés, contribuent à faire progresser et à faire s'intégrer progressivement ces enfants qui en sont arrivés à un fonctionnement sémantico-syntaxique satisfaisant deux ans plus tard.

La deuxième recherche, une étude comparative, vérifie la longueur des énoncés et la complexité syntaxique de deux groupes d'enfants. Dans le deuxième groupe, le groupe expérimental, les enfants sont classés comme handicapés verbaux avant le traitement. Le traitement pour ces enfants est le même que ceux des études longitudinales. Cette étude comparative démontre aussi le même résultat positif que ceux du groupe longitudinal, à savoir que des modes d'interventions individuelles adéquats assurent le développement langagier des enfants ayant un langage déficitaire.

Les résultats des travaux de Lentin montrent que les progrès des enfants sont en rapport direct avec la qualité des interventions langagières des adultes avec les enfants. Sa thèse que "l'apprendre à parler", ne peut se réaliser que dans une interaction adaptée où le "feedback" permanent est utilisé, donne à l'enfant des moyens de tâtonnements successifs qui lui permettent de développer sa propre aptitude à parler. Ce "feedback" est indispensable au cours de situation de communication vraie, vécue et partagée. Toujours selon Lentin, l'interaction adulte/enfant est donc déterminante pour apprendre à parler à l'enfant.

L'étude de Roth (1986) offre un intérêt méthodologique pour notre sujet, même si elle s'est réalisée au niveau des enfants de six ans. Cette étude traite de l'activité "Show and Tell". Cette activité collective de langage consiste à inviter les enfants à s'exprimer oralement sur leurs idées, sur leurs goûts, sur des expériences, sur leur vécu avec les pairs et l'enseignante. Roth a suivi deux classes différentes de première année de la même école pendant une année scolaire, portant son attention sur l'impact des actions des enseignantes dans leurs décisions journalières. Selon l'auteure, cette école, par sa situation, sa clientèle sociale et son personnel, devrait être un endroit idéal pour favoriser le développement du langage. En comparant les deux approches utilisées par les deux enseignantes qui pratiquent la même activité, soit l'activité "Show and Tell", elle observe que les résultats de l'apprentissage sont nettement différents.

Pour la première enseignante, l'activité se passe en fin de l'avant-midi après l'enseignement formel, s'il reste assez de temps. Cette attitude dénote l'importance secondaire qu'on accorde à cette activité. Son style est stricte et très académique bref, sous son contrôle, c'est-à-dire qu'elle corrige les erreurs d'expressions grammaticales. Elle met surtout l'accent sur l'habileté de l'enfant à préparer des questions et elle se restreint à ces questions, car aucune remarque ou commentaire spontané n'est accepté. Dans cette classe, les règles et les consignes sont très fermées. Les sujets de conversation sont reliés à des connaissances générales, style encyclopédique et à des contenus dirigés qui ne sont pas nécessairement d'intérêt pour l'enfant. Les élèves de cette classe ont manifesté leurs frustrations lors des interviews du chercheur.

Pour l'autre classe, l'activité a lieu après l'éducation physique d'une manière plutôt informelle comme dans la vie réelle. L'enseignante lui accorde beaucoup d'importance. Elle l'anime mais avec la participation des élèves. L'activité est centrée sur les intérêts et les connaissances personnelles de l'enfant. Le message est très important. Les questions sont spontanées et viennent autant des récepteurs que de l'émetteur. L'enseignante montre aux enfants ce qu'il faut dire afin d'être acceptés des autres.

Cette auteure rappelle dans son analyse que la majorité des enseignantes continuent à enseigner le langage formel plutôt que le langage fonctionnel. Roth semble laisser entendre que pour changer cette situation stationnaire les enseignants devraient adopter des aspects plus sociaux dans leur pratique afin que les enfants apprennent à utiliser le langage d'une manière qui leur serait beaucoup plus utile dans la vie.

Un article écrit par Oken-Wright (1988) apporte des éléments qui éclairent sur la pertinence de l'activité "Show and Tell" en situation scolaire et confirme l'importance du rôle du langage fonctionnel dans un contexte réel d'interactions.

Cette enseignante qui pratique l'activité de langage "Show and Tell" croit que cette activité peut offrir plusieurs facettes d'exploration par lesquelles les enfants apprennent à réussir leurs interactions langagières, soit en petit ou en grand groupe, autant d'une façon réceptive qu'expressive. Elle ajoute que cette expérience est pour l'enseignante un moment privilégié d'observation. Si l'enseignante observe

bien, elle reçoit beaucoup d'informations, de suggestions, d'idées, susceptibles de l'éclairer sur les motivations et les intérêts des enfants.

Selon Oken-Wright, l'activité de langage "Show and Tell" est une stratégie d'interaction qui répond à plusieurs objectifs à la fois. D'une part, l'enseignante apprend à mieux connaître ses élèves sous plusieurs facettes et, d'autre part, les enfants établissent une base de communication en apprenant à utiliser le langage de manière fonctionnelle.

Toutes les études citées dans cette partie comportent plusieurs éléments utiles sur le rôle des échanges adulte/enfant en milieu préscolaire. Celles de Florin *et al.* (1980) et Braun-Lamesch (1986) font, pour leur part, ressortir l'influence des interactions de l'enseignante sur la participation et la compétence langagière des enfants. Wallat et Green (1979), Bonvillian-Raeburn et Horan (1978), Umiker-Sebeok (1977) et Grushcow-Gauthier (1971) montrent l'influence du rôle de l'adulte sur la performance langagière des enfants.

Wood et Wood (1982), Simmons (1975), Tizard, Hughes et Pinkerton (1982) et Lentin (1985) soulignent l'importance des tactiques, des approches, des styles, des interventions et des stratégies des enseignantes sur la compétence langagière des enfants. Roth (1976) et Oken-Wright (1988) soulèvent l'importance du rôle du langage fonctionnel dans un contexte vrai d'échanges et d'interactions.

La plupart des études citées semblent indiquer que l'action de l'enseignante a un impact considérable sur la participation et la compétence langagière des enfants. En

effet, les études qui portent sur les activités de langage où la communication est contrôlée par l'enseignante, comme les activités de type "causerie" et "Show and Tell", semblent abonder dans le même sens. Le phénomène de la participation de l'enseignante omniprésente joue souvent un rôle négatif sur la production langagièrue des enfants. Selon Roth (1986), il serait important de donner plus de pouvoir à l'enfant et surtout de lui montrer comment utiliser cette possibilité pour qu'il puisse réussir une meilleure communication avec ses pairs.

#### **HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE**

La recension des écrits semble indiquer que le développement du langage oral s'accompagne d'une conscience métalinguistique. Que la dimension pragmatique est aussi une force considérable dans ce développement, que l'adulte joue un grand rôle dans le développement de la communication orale et que la participation de l'enfant dans des activités interactionnelles constitue un facteur important de l'apprentissage du langage.

En effet, la réflexion et les recherches sur la métalinguistique montre l'importance de comprendre ce phénomène pour amener l'enfant à mieux utiliser, dans des situations de communication, ce qu'il connaît de la langue, car certaines études démontrent que le très jeune enfant est capable de manifester des comportements linguistiques qui suggèrent une certaine conscience du fonctionnement de la langue (Clark et Anderson, 1979; Marshall et Morton, 1978).

De plus, certaines recherches font ressortir que cette habileté serait développementale et que les enfants se l'approprient selon leurs expériences personnelles, favorisées par les facteurs d'un environnement adéquat (Flavell, 1981; Robinson et Robinson, 1981; Hakes, 1980).

D'autre part, les positions théoriques adoptées par Vygotsky (1962), Britton (1970), Smith (1979), Tough (1973, 1977), et Halliday (1975) et résultant de leurs travaux clarifient la dimension pragmatique du langage de l'enfant en interaction avec son environnement. Ces théories font définitivement apparaître l'utilité des différentes intentions de communication et de leur importance dans le développement des habiletés langagières des enfants.

Les nombreuses informations cumulées des études sur les modifications du langage des mères lorsqu'elles s'adressent aux enfants, par Rondal (1983) et Widerstrom (1982), les études sur les influences de l'adulte dans le processus d'acquisition du langage comme le rapportent celles de Wyatt (1969), Rondal (1983), Ratner et Bruner (1977), Nelson (1973, ), Howe (1981), Hoff Ginsberg (1984) et Shatz (1979), de même que les études qui concernent les différentes stratégies et approches utilisées par l'adulte dans ses interactions avec l'enfant; Braun-Lamesch (1986), Wood et Wood (1982), Simmons (1975), Tizard, Hughes et Pinkerton (1982), Lentini (1985) et Roth (1986) font ressortir l'importance pour l'adulte d'élaborer des stratégies qui permettent une production langagièrde de plus en plus complexe chez le jeune enfant.

A partir de ces données, il est donc possible de supposer que les méthodologies pratiquées par les enseignantes durant la séance de langage avec les enfants de la maternelle 5 ans, peuvent se répercuter sur la participation de ces derniers, sur le nombre et la qualité des énoncés ainsi que sur la variété des fonctions utilisées à l'intérieur des exercices de langage.

Le but de notre étude est donc de déterminer jusqu'à quel point une activité nouvelle et spécifique ressemblant à l'activité "Show and Tell", mais s'en différenciant par les points suivants: 1) l'animation du groupe est confiée à un enfant qui aura la responsabilité de son projet, c'est-à-dire de présenter son objet ou de raconter un événement particulier; 2) les enfants ne sont pas invités à parler à tour de rôle, c'est plutôt l'enfant-animateur qui suscite l'interaction avec ses pairs; 3) le projet que l'enfant choisi est préparé avant la rencontre avec ses parents et l'enseignante; 4) durant la présentation, l'enseignante est une participante au même titre que les enfants. Cette activité à laquelle a été donnée l'appellation "J'expose et je cause" implique que l'enfant-animateur expose, présente son projet et échange avec ses pairs.

Il est prévu, qu'à l'intérieur de cette séance de langage "J'expose et je cause", il y aura, d'une part, une augmentation de la participation des enfants et que, d'autre part, les phrases émises par les participants seront plus nombreuses et plus complexes que ce que l'on peut observer dans les séances de "Show and Tell" et l'activité "Causerie".

En outre, à l'intérieur de l'activité de langage "J'expose et je cause", les phrases des participants feront ressortir une plus grande variété des différentes intentions de communication identifiées dans l'étude de Halliday. Le choix de cet auteur se justifie par la facilité d'utilisation de sa grille relativement aux sept fonctions de la communication.

Trois hypothèses sont donc formulées. A celles-ci s'ajoutent une préoccupation de recherche par rapport à la nature du discours de l'enfant.

*L'activité de langage appelée "J'expose et je cause" générera plus de participation de la part de chaque enfant que les activités "Show and Tell" et "Causerie".*

*L'activité de langage appelée "J'expose et je cause" suscitera un plus grand nombre d'énoncés langagiers que les deux autres activités.*

*L'activité de langage "J'expose et je cause" fera ressortir un plus grand éventail de fonctions langagières que les deux autres activités.*

*La recherche se propose d'inventorier les catégories de phrases produites, selon leur nature et leur complexité pour l'ensemble des trois activités.*

## **CHAPITRE II**

### **La méthodologie**

Ce chapitre trace les différentes phases de la démarche méthodologique de l'étude. Il comporte cinq parties. La première partie énonce la stratégie expérimentale utilisée; la deuxième explique la procédure choisie pour l'échantillonnage; la troisième élabore les tâches et les consignes de chaque activité, la quatrième présente une description de l'organisation du modèle choisi pour la cueillette des données. Finalement, le plan choisi pour l'analyse des données est présenté.

### LA STRATÉGIE EXPÉRIMENTALE

Quatre classes maternelles participent à l'expérimentation. Chaque classe effectue les mêmes types (3) d'activités de langage. Afin d'assurer un certain contrôle sur l'influence possible des enseignantes sur les activités, ces dernières se réalisent dans un ordre de présentation différent pour chaque classe, à l'intérieur des trois semaines de l'expérimentation. Le tableau 1 illustre cette procédure.

TABLEAU 1  
Ordre de présentation des activités  
dans les quatre classes maternelles.

Classes Activités	A	B	C	D
1. Causerie	x 1	x 1	x 2	x 3
2. Show and Tell	x 2	x 3	x 1	x 2
3. J'expose et je cause	x 3	x 2	x 3	x 1

Légende: x 1 = 1ère semaine  
x 2 = 2e semaine  
x 3 = 3e semaine

## LE CHOIX DES CLASSES

Les élèves proviennent des classes maternelles cinq ans, de deux écoles du secteur public d'enseignement de la Commission Scolaire d'Arvida\*, située dans le secteur Jonquière. Chaque classe comprend à peu près le même nombre d'enfants répartis presque également entre les garçons et les filles. Le tableau 2 traduit cette situation.

TABLEAU 2  
Nombre d'enfants dans les classes.

Classes	A	B	C	D
Enfants	17	18	17	18
Sexe	F:8 M:9	F:7 M:11	F:7 M:10	F:6 M:12

Les classes ont été choisies en raison de l'intérêt manifesté pour le projet par les directeurs d'école et les enseignantes des classes maternelles.

## LES TACHES

Les quatre classes ont trois tâches à accomplir, soit l'activité de langage appelée la "Causerie", l'activité de langage appelée "Show and Tell" et celle qui constitue le traitement expérimental, l'activité "J'expose et je cause".

---

\* Nos remerciements à la Commission scolaire et aux enseignantes qui ont permis cette recherche.

### 1. La "Causerie"

La première activité identifiée est la "Causerie", bien connue des enseignantes des classes maternelles. Dans cette activité collective de langage, l'enseignante est l'animatrice et sollicite la production langagière des enfants.

Lors du déroulement de cette activité, la disposition des enfants est laissée à la discréction de l'enseignante. Le discours de l'adulte est tantôt adressé collectivement au groupe, d'une part, et, d'autre part, les enfants peuvent aussi être invités individuellement à s'exprimer. Dans les deux situations, ils répondent ou non selon leur désir de participer.

Dans cette activité, l'accent est mis davantage sur un contenu. Les moyens utilisés pour susciter la production langagière orale des enfants sont généralement l'utilisation d'histoires, d'images, de thèmes, de contes, de chansons, de gravures et, à l'occasion, de centres d'intérêts auxquels peut s'ajouter l'expérience personnelle des enfants et de l'adulte.

### 2. "Show and Tell"

La deuxième activité identifiée est appelée "Show and Tell". Cette activité collective de langage a pour but d'amener les enfants à la production langagière mais dans un contexte quelque peu différent de celle de la "Causerie".

Ici, les enfants sont appelés à jouer un rôle plus important, par une participation impliquant un apport davantage affectif. Les enfants sont donc invités à apporter un objet de leur choix pour le montrer et le présenter à leurs pairs et à l'enseignante ou ils peuvent tout simplement raconter leur vécu.

Lors du déroulement de l'activité, l'enseignante invite à tour de rôle chaque enfant assigné à se présenter devant le groupe pour montrer, dire ou raconter. L'enseignante devient une personne-ressource pour l'enfant vedette. Elle questionne, clarifie, reformule, explicite, tout en sollicitant la collaboration et la participation des pairs aux échanges.

### **3. "J'expose et je cause"**

La troisième activité identifiée est "J'expose et je cause". Cette activité collective de langage a aussi pour but de générer la participation de la production langagière chez les enfants, et ce, dans des conditions spécifiques. En effet, ici l'activité se différencie nettement des deux autres par le fait que le pouvoir de la parole est donné aux enfants. La démarche de la préparation et le déroulement de l'activité en sont modifiés. La tâche de cette activité se distingue alors par les facteurs d'organisation matérielle, par les stratégies d'intervention avant l'activité et les stratégies décidées, discutées, arrangées à l'avance par l'enseignante et l'enfant-animateur ainsi que par ses parents ou par des personnes-ressources.

L'enseignante de chaque classe rencontre individuellement l'enfant désigné pour discuter de sa préférence dans le choix d'objet ou de matériel de présentation à ca-

raetère culturel ou éducatif. Elle lui explique la démarche du projet. Par la suite, elle contacte les parents de l'enfant choisi pour leur expliquer la situation et le but pédagogique de l'activité. Leur collaboration est exigée pour aider l'enfant à bien choisir l'objet ou le matériel, ainsi que pour le préparer à faire son exposé. En classe, les stratégies d'intervention s'appliquent à plusieurs niveaux. Avant l'activité, l'enseignante rencontre et discute avec l'enfant-animateur afin de vérifier s'il est bien documenté, informé et renseigné sur son sujet de présentation. L'enseignante peut aussi rajouter d'autres informations, documentations, matériaux, si elle le juge nécessaire pour la bonne marche de l'activité. Durant l'activité, l'enfant, dans son rôle d'animateur, montre et présente son matériel. Il donne de l'information sur le sujet et offre ses idées et ses opinions, tout en sollicitant la participation de ses pairs et de l'enseignante. Ici, c'est donc l'enfant qui contrôle et l'enseignante participe au même titre que les enfants durant l'activité.

## LES CONSIGNES

### Consignes pour la "Causerie"

Étant donné que l'activité "La Causerie" est une activité bien connue et pratiquée par les enseignantes de la maternelle, aucune consigne spécifique n'a été donnée pour cette activité.

**Consignes pour l'activité "Show and Tell"**

Compte tenu du contexte spécifique de cette activité qui nécessite la collaboration et la participation des enfants, les consignes suivantes sont données aux enseignantes:

- La journée précédent l'activité, l'enseignante dit aux enfants: demain à la séance de langage, vous pourrez parler d'une expérience personnelle que vous avez vécue ou encore parler de quelque chose de spécial que vous aimeriez partager avec les amis ou apporter un objet de votre choix et le présenter aux copains.
- Lors de la séance, l'enseignante invite les enfants à s'exprimer ou à parler de l'objet qu'ils ont apporté.
- L'enseignante devient aussi participante au même titre que les enfants. Elle peut poser des questions, donner ses commentaires, ses idées, etc.

**Consignes pour l'activité "J'expose et je cause"**

Quelques jours précédent l'activité, l'enfant-animateur est choisi au hasard, c'est-à-dire que son nom est pigé parmi tous les noms des autres enfants.

L'enseignante rencontre l'enfant individuellement pour lui demander s'il a des objets préférés de présentation à caractère culturel ou éducatif, par exemple: une

collection de coquillages, des objets d'antiquité ou des objets exotiques rapportés de récents voyages avec la famille, etc., qu'il aimerait présenter au groupe. Elle lui explique ensuite la démarche du projet qui suppose que l'enfant doit faire un choix pour sa présentation et qu'il doit se préparer à cet exposé avec l'aide de ses parents et de l'enseignante.

Par la suite, l'enseignante contacte les parents de l'enfant pour leur faire part de la situation et leur expliquer la démarche et le but pédagogique de cette activité de langage. Ces parents sont invités à discuter avec leur enfant, d'une manière naturelle, de ces objets de présentation pour lui donner de l'information et de plus amples explications sur les objets en question.

De son côté, juste avant l'activité, l'enseignante s'assure que l'enfant est bien documenté, renseigné et informé de son sujet. Elle lui fournit aussi d'autres matériaux de documentation, si nécessaire.

Lors du déroulement de l'activité, les enfants sont assis en demi-cercle sur des chaises ou par terre (à la discréction de l'enseignante) et l'enfant-animateur se place en avant du groupe.

Les participants du groupe pourront poser des questions, donner leurs commentaires, leurs opinions et leurs idées. L'enseignante devient aussi participante au même titre que les enfants. Elle peut aussi poser des questions, donner ses commentaires, etc.

L'enseignante ne doit pas intervenir (comme animatrice), sauf pour demander à l'enfant-animateur s'il a terminé son exposé.

### **CUEILLETTE DES DONNÉES**

L'expérimentateur se sert d'une caméra "Panasonic Wn 3150" pour enregistrer les productions langagières orales des enfants sur vidéo cassette "VHS" couleur Panasonic NV8320 et utilise aussi un magnétophone Wollensak 3m modèle 2610 A.V. et une cassette du même modèle. Ce deuxième instrument est utilisé afin d'assurer un mécanisme de sécurité en cas de difficulté technique avec le premier mode d'enregistrement.

Les observations ont été précédées d'une séance de rencontre avec les enfants de chaque classe, au cours de laquelle, les enfants et les enseignantes ont pu se familiariser avec l'observateur et l'équipement technique utilisé.

Les données recueillies sont constituées par les énoncés d'échanges langagiers entre l'enseignante et les enfants, entre l'enfant-animateur et les autres enfants participants, entre les enfants entre eux durant les trois types d'activités de langage.

Les énoncés enregistrés ont été intégralement transcrits, mais seuls les énoncés des enfants sont retenus pour fin d'analyse. Un modèle de transcription des énoncés se retrouve en annexe 1.

## PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour recueillir les données relatives au langage de l'enfant et des fonctions auxquelles se rattachent ce langage, deux grilles ont été élaborées. La première a été construite à partir du modèle de Roy (1985) et comprend les cinq types de structure de phrase que l'on retrouve dans le discours de l'enfant: la phrase simple, la phrase complexe, la phrase tronquée, la phrase incomplète et le mot-phrase. Elle a pour but d'évaluer la qualité du discours enfantin. A cette grille s'ajoutent deux éléments. Le premier note la participation des enfants et le deuxième relève le nombre de phrases produites lors de la participation. Une deuxième grille faite à partir des travaux d'Halliday est utilisée pour évaluer la présence et la variété des fonctions de la communication.

Lorsque le modèle d'analyse du langage de l'enfant a été choisi, il a été validé dans une pré-expérimentation avec l'activité "J'expose et je cause". Les données recueillies par des enregistrements sur bandes magnétoscopiques ont été retranscrites et classifiées dans les diverses catégories des deux grilles.

Cette pré-expérimentation avait pour but de vérifier si les cinq catégories de phrases se retrouvaient bien dans la conversation des enfants, de préciser les définitions de ces types de phrases et d'évaluer la pertinence d'utiliser le modèle d'Halliday pour classer les intentions de communication du langage de l'enfant. Ces deux grilles sont maintenant présentées.

### **Grille #1: Analyse qualitative du langage enfantin**

Cinq types de phrases sont susceptibles de se retrouver dans le langage des enfants. Ces types de phrases sont identifiés dans le travail de Roy (1985): la classification proposée en diffère toutefois légèrement; en effet, la phrase simple de Roy n'admet que la complexité interne, tandis que la phrase simple et la phrase complexe de la distribution retenue se partagent autrement la complexité externe.

#### **Phrase simple**

La phrase simple est une phrase qui comporte des ajouts à la dyade originale que constituent le nom et le verbe par la complexité interne, le nom et le verbe s'agrandissent soit de l'adjectif et de l'article, soit de l'auxiliaire. Les phrases suivantes sont des phrases simples de ce type:

- Jeanne s'amuse.
- La petite fille s'amuse.
- Jeanne est venue.

La phrase simple peut être l'objet d'une complexité externe, le nom et le verbe s'agrandissent alors d'une ou des représentations complémentaires associées de plus ou moins loin à ce nom et à ce verbe habituellement, à l'aide d'une préposition. Les phrases suivantes sont des phrases simples de ce type:

- Le petit garçon de ma soeur danse.
- Jean joue dans la cour.
- Jean mange une pomme.

Sont aussi des phrases simples les phrases qui s'agrandissent par le recours aux conjonctions. Ces phrases sont de ce type:

- Marie et Louis jouent à la poupée.
- Ma poupée a un beau manteau, mais elle n'a pas de robe.
- Elle mange sa pomme et boit son lait.

### Phrase complexe

Il s'agit d'une phrase simple additionnée d'une dyade introduite par l'emploi de la conjonction de subordination. Les phrases suivantes sont considérées comme des phrases complexes:

- Julie et Christophe sont contents (parce que) leur mère les emmène au parc.
- Elle donne des ciseaux aux enfants (qui) veulent dessiner.
- Je vois (que) le bébé dort.
- Maman va bientôt arriver (quand) elle sera là, je lui raconterai mon histoire.
- Tu peux partir (si) tu me donnes un bonbon.
- J'appelle maman (pour qu') elle vienne m'aider.
- Je dessine à l'endroit (où) tu m'as dit.

### Phrase tronquée

La phrase tronquée est une phrase qui comporte un ou plusieurs mots, mais qui reste incomplète dans sa structure grammaticale. Cependant, elle est complète du point de vue du contexte qui suscite les images nécessaires pour compléter l'idée de cette phrase. Les phrases suivantes sont des phrases tronquées:

- **Dans la maison!**
- **Tiens donc!**
- **Voyons!**
- **Dis donc.**
- **Le beau coquillage!**

### **Phrase incomplète**

La phrase incomplète est une phrase qui est interrompue dans son cours pour une raison quelconque et à laquelle il manque des éléments indispensables pour la compréhension. Voici quelques exemples:

- **On est allé à ...**
- **Elle a dit ...**

### **Mot phrase**

Le mot phrase est une phrase qui comporte un seul mot ou une interpellation ou une expression invariable qui servent à eux seuls de phrase. Exemples:

- |                    |                |                 |
|--------------------|----------------|-----------------|
| • <b>Zut!</b>      | • <b>O.K.!</b> | • <b>Hélas!</b> |
| • <b>Imbécile!</b> | • <b>Chut!</b> | • <b>Halte!</b> |
| • <b>Si!</b>       | • <b>Ah!</b>   | • <b>Aie!</b>   |
| • <b>Baf!</b>      | • <b>Chic!</b> | • <b>Hein!</b>  |
| • <b>Oh!</b>       | • <b>Ouf!</b>  | • <b>Peuh!</b>  |
| • <b>Pouah!</b>    | • <b>Pst!</b>  | • <b>Chut!</b>  |
| • <b>Oui!</b>      | • <b>Non!</b>  | • <b>Ouais!</b> |

**Grille #2: Analyse de la présence et de la variété des fonctions**

La deuxième grille porte sur l'évaluation de la présence et de la variété des fonctions du langage. Elle est basée sur le modèle de Halliday (1975). Cette grille des fonctions de la communication comprend sept fonctions que Halliday définit comme suit:

1. **L'Instrumentale:** Cette fonction est utilisée afin de répondre aux besoins matériels. C'est le moyen d'obtenir les objets, les biens, les services que l'enfant désire. "Je veux", comprend le désir, la réponse au désir.

Exemple: Je ne veux pas de chaise.

2. **La régulatoire:** C'est la fonction qui permet de manipuler et de contrôler les autres. C'est le moyen de contrôler son comportement ainsi que celui des autres.

Exemple: J'irai te le montrer sur l'album.

3. **L'interactionnelle:** C'est la fonction qui donne le moyen d'interagir avec ceux qui nous entourent. C'est l'attention qui focalise sur des objets particuliers dans l'environnement aussi sur des objets préférés avec l'intention d'interaction.

Exemple: Sais-tu quoi?

4. **La personnelle:** C'est le langage qui exprime l'unicité de l'enfant qui exprime sa conscience de lui-même d'avec son environnement, afin de

mouler ce moi. C'est le langage qui exprime des sentiments personnels d'intérêt, de plaisir et de dégoût.

Exemple: J'aime faire de la bicyclette.

5. **L'heuristique:** C'est le langage utilisé pour poser toutes sortes de questions sous différentes formes. C'est la fonction qui traduit le besoin d'un nom pour tout, afin d'être capable de catégorier les objets du monde de l'enfant pour étendre ses connaissances.

Exemple: C'est quoi ça une queue de paon?

6. **L'imaginative:** C'est le langage qui donne la possibilité à l'enfant d'entrer, d'explorer, de s'approprier son environnement et de créer son propre univers. C'est la fonction qui extériorise les fantaisies et le faire-semblant.

Exemple: Efface toi pas!

7. **L'informative:** C'est la fonction dominante dans le langage de l'adulte. Chez l'enfant, c'est "J'ai quelque chose à te dire!". Cette fonction permet de communiquer de l'information à quelqu'un.

Exemple: Je suis allé en voyage avec papa.

### **Analyse des données**

L'évaluation de la production langagièrre des enfants porte sur leur participation, sur le nombre et les types de phrases exprimées à l'intérieur des activités de langage.

Pour évaluer la participation, on calcule le nombre de fois qu'un enfant prend la parole au cours de chacune des activités. La même procédure est utilisée pour évaluer le nombre de phrases dites par les enfants au cours de leur participation. La variété du discours enfantin sera déterminée par le nombre de types de phrases utilisées à l'intérieur des trois activités. Pour analyser la variété des fonctions, on utilisera le nombre d'apparition de chacune d'elles à l'intérieur des trois activités de langage.

Comme les classes sont considérées équivalentes, le total des données des quatre classes servira de calcul. Ce relevé quantitatif des résultats sera suivi d'une analyse qualitative du discours de l'enfant et de la manifestation des fonctions.

## **CHAPITRE III**

### **Description et interprétation des résultats**

Le dernier chapitre de ce rapport de recherche présente les résultats relatifs aux hypothèses et questions de l'étude. Ces hypothèses avaient pour but d'évaluer si à la maternelle une activité de langage contrôlée par un enfant augmenterait la participation et la production d'énoncés Jangagiers. Il était également prévu que l'activité "J'expose et je cause" générerait une plus grande variété de fonctions de la communication que les deux autres activités. Enfin, sans formuler une hypothèse en faveur d'une activité, cette étude était préoccupée par la nature des phrases dites par les enfants et voulait donc observer ce qui se passait par rapport aux cinq catégories de phrases retenues.

### **Les résultats relatifs à la participation**

La première hypothèse de recherche avançait que l'activité "J'expose et je cause" devait amener un plus grand nombre d'enfants à prendre la parole dans le groupe, que ne le feraient les activités "Show and Tell" et "La causerie". Les résultats révèlent en effet une différence dans la moyenne en faveur de l'activité privilégiée (4.7141) par rapport à l'activité "La causerie" (3.643) et l'activité "Show and Tell" (2.829). La figure 1 montre ces différences.

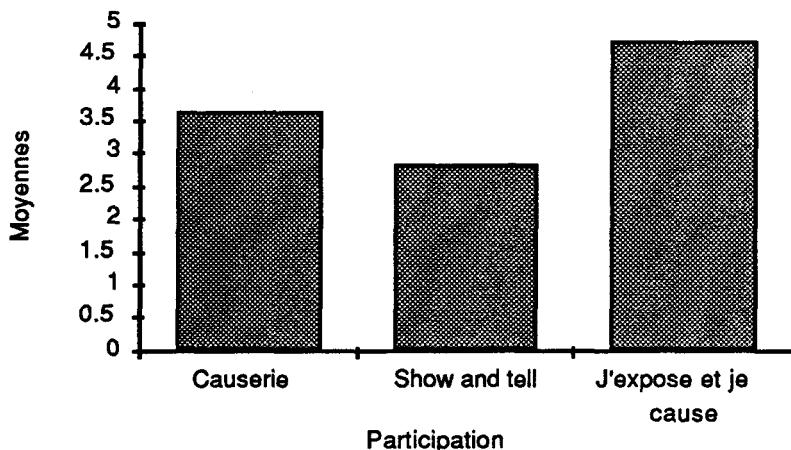


Figure 1: Nombre moyen de participation par enfant pour chacune des activités de langage.

Ces résultats semblent confirmer notre hypothèse. Cependant, l'écart-type de l'activité "J'expose et je cause" (moyenne: 4.714 à 5.387) nous intrigue et semble indiquer que la moyenne obtenue ne traduit pas nécessairement la réalité. Ce qui nous amène à regarder la distribution de fréquence de cette prise de parole.

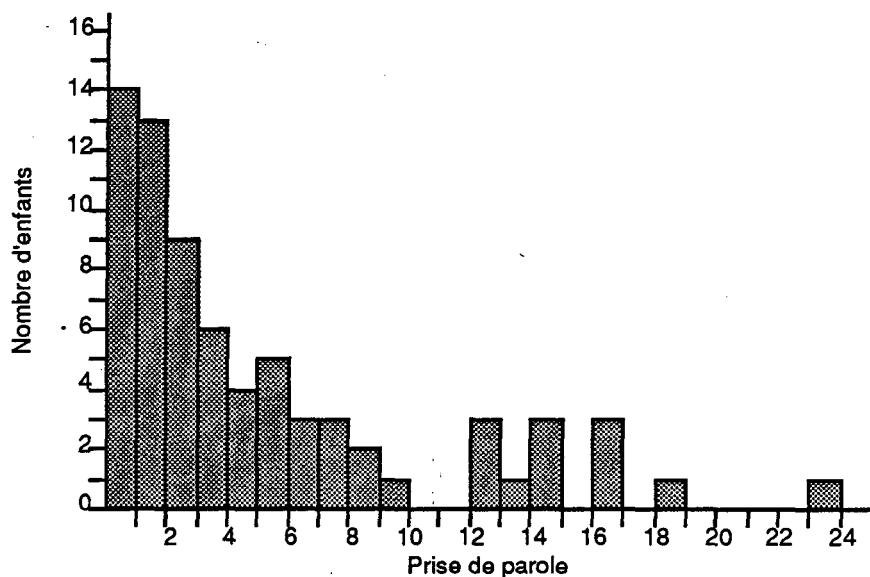
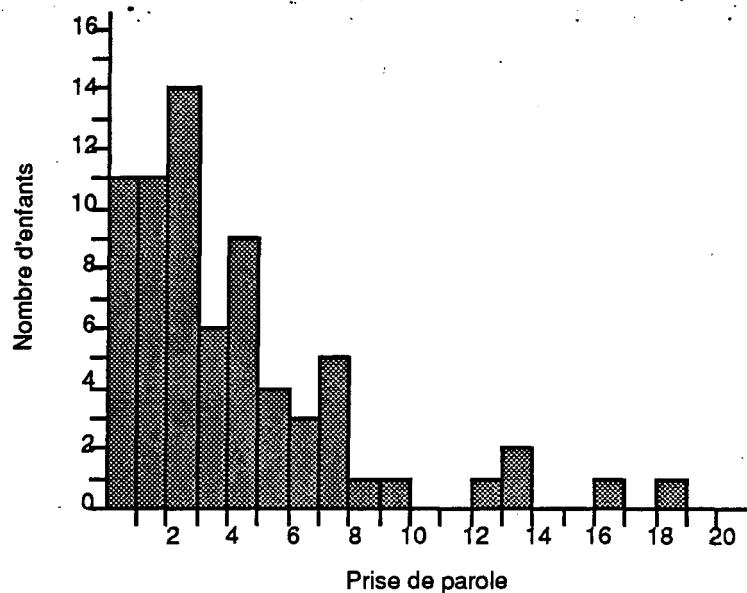


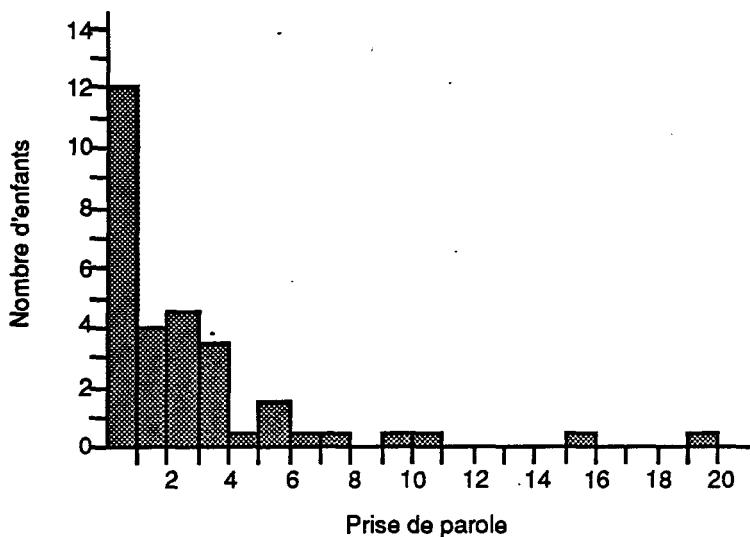
Figure 2: Distribution de fréquence de la prise de parole dans l'activité "J'expose et je cause".

La lecture de la figure 2 montre en effet une distribution de la parole qui s'éloigne beaucoup de la "courbe normale". A l'extrême gauche, on s'aperçoit que 14 enfants n'ont pas parlé et que 13 n'ont parlé qu'une fois. L'autre extrémité de la courbe indique qu'un enfant dans cette activité de 15 minutes a parlé 24 fois. En conséquence, même avec une moyenne plus élevée que celle observée dans l'activité "La causerie" et l'activité "Show and Tell", on ne peut confirmer l'hypothèse relativement à une participation plus élevée dans l'activité "J'expose et je cause".

Cette disparité de la fréquence de la prise de parole se remarque également dans les résultats des deux autres activités. Les figures 3 et 4 en témoignent.



**Figure 3:** Distribution de fréquence de la prise de parole dans l'activité "La causerie".



**Figure 4:** Distribution de fréquence de la prise de parole dans l'activité "Show and Tell".

#### Discussion sur l'hypothèse numéro 1

La première hypothèse de recherche prévoyait que la participation des enfants serait plus importante à l'intérieur de l'activité "J'expose et je cause". Ainsi qu'il a été constaté, les résultats relatifs à cette première hypothèse montrent que la participation attendue ne s'est pas manifestée comme prévue. Cette étude met en évidence un phénomène d'inégalité dans la prise de parole par les enfants et cela pour les trois activités de langage utilisées.

Ce phénomène de distribution inégale de la parole pourrait expliquer en partie l'infirmation de la première hypothèse. Comme l'activité privilégiée demande une bonne planification et une forme d'entraînement, il se peut que l'enfant-animateur, dans une expérience de courte durée, ne soit pas en mesure de susciter davantage la participation de ses pairs. Un autre facteur a pu jouer également pour influencer la

motivation de l'enfant à prendre la parole et c'est le choix du projet de l'enfant-animateur. On note en effet une prise de parole plus grande pour le projet qui portait sur la collection de coquillages parce que, selon toute vraisemblance, plusieurs enfants avaient des connaissances et des expériences sur ce thème.

Ces résultats ressemblent à ceux de l'étude de Florin *et al.* (1980), où 30% des enfants ne participent pas à la conversation. Ces auteurs notent que les enseignantes "font preuve d'un grand libéralisme quant à la participation"; elles ajoutent: "ceci est préjudiciable aux enfants lents, timides, peu enclins à parler en groupe parce qu'il s'en trouve toujours d'autres plus rapides, plus bavards qui accaparent la parole". Stamback (voir: Guthart, 1985) constate aussi ce problème et fait ressortir le danger de cette situation qui pourrait avoir des effets négatifs conduisant à l'échec scolaire. C'est le message qu'elle lançait lors d'une entrevue en disant: "et si l'échec scolaire prenait sa source à la maternelle...". Pour elle, cet écart qui existe entre les enfants qui ne parlent pas et les enfants bavards est un problème qu'il ne faut pas négliger. Lentin (1973) ajoute aussi que les séances collectives de langage ne sont pas des plus pertinentes pour faire participer les enfants.

Pour cette première hypothèse, il se dégage donc que le problème de la participation des enfants à l'intérieur d'une quelconque activité collective de langage constitue un écueil pédagogique d'importance.

On peut toutefois se demander si l'activité "J'expose et je cause" présentée dans un meilleur contexte (planification, clarté des consignes, entraînement à devenir animateur, bonne répétition de cette activité au cours de l'année scolaire) ne favori-

serait pas davantage la prise de parole par un plus grand nombre d'enfants. Les résultats de cette étude semblent révéler moins d'inhibition dans la dyade enfant-enfant que dans celle adulte-enfant comme le révèle également l'étude de Wood et Wood (1982).

#### **Les résultats relatifs à la production d'énoncés**

Lorsque l'enfant prend la parole, il est possible d'observer dans cette participation soit une phrase, soit plusieurs phrases. La deuxième hypothèse concerne cette production d'énoncés et présumait que l'activité "J'expose et je cause" générerait un plus grand nombre de phrases que ne le feraient les deux autres activités.

Les résultats indiquent une différence dans le nombre moyen de phrases émises par les enfants entre les trois activités de langage. Cette différence est minime, comme le montre le tableau 3 présenté à la page suivante, et semble être à l'avantage de l'activité "Show and Tell".

De plus, l'observation plus fine de ces données par l'analyse de la distribution de fréquence de ces énoncés permet de constater une tendance semblable à celle observée lors de l'analyse de la participation. En effet, pour chaque activité, on remarque à l'extrême gauche de la distribution, une proportion importante d'enfants n'émettant aucune phrase; soit 11 pour l'activité "La causerie", 14 pour l'activité "Show and Tell" et 13 pour l'activité "J'expose et je cause". Cette absence a un impact sur la moyenne des phrases dites par les enfants à l'intérieur de chaque activité.

TABLEAU 3

La production d'énoncés pour chaque activité.

		Nombre total d'enfants	Nombre d'enfants qui n'ont pas parlé	Nombre d'enfants qui ont parlé	Nombre total de phrases émises	Nombre moyen de phrases par participant
I	La causerie	70	11	59	665	11.27
II	Show and Tell	70	14	56	768	13.71
III	J'expose et je cause	70	13	57	646	11.33

Cette démesure est encore plus évidente lorsque l'on observe l'autre extrémité de la distribution. Ainsi, dans l'activité "La causerie", 12 enfants ont produit entre 30 et 45 phrases; l'activité "Show and Tell" montre qu'un enfant a prononcé 97 énoncés et dans l'activité "J'expose et je cause", un enfant a également dit 65 phrases. Cette absence pour les uns et la monopolisation de la prise de parole et du contenu des phrases pour d'autres influencent les résultats. Il est donc difficile de prétendre qu'une activité de langage facilite la production de phrases pour l'ensemble des enfants.

La deuxième hypothèse n'est donc pas confirmée. Les figures 5, 6 et 7 montrent comment se distribue la production des phrases dans chacune des activités.

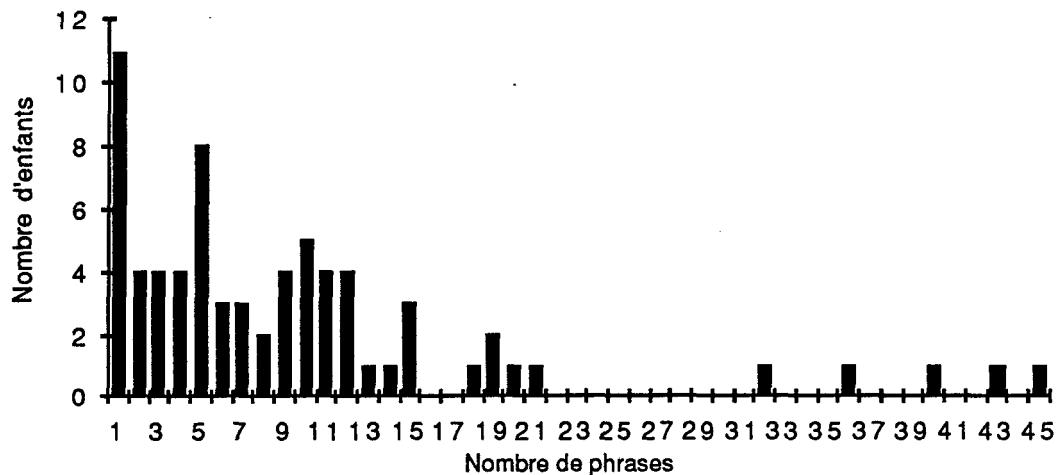


Figure 5: Distribution du nombre de phrases dites par les enfants dans l'activité "La causerie".

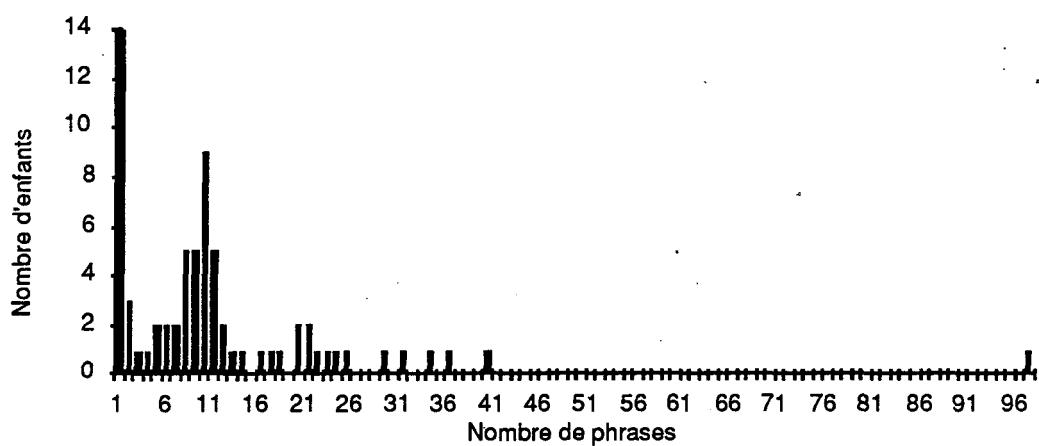
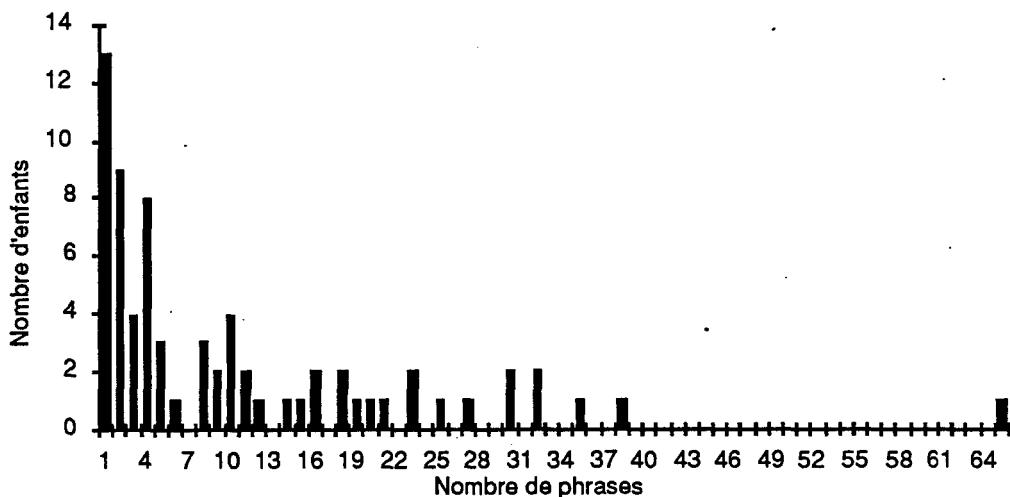


Figure 6: Distribution du nombre de phrases dites par les enfants dans l'activité "Show and Tell".



**Figure 7:** Distribution du nombre de phrases dites par les enfants dans l'activité "J'expose et je cause".

#### Discussion sur l'hypothèse #2

Les résultats font ressortir que l'activité "J'expose et je cause" ne semble pas plus facilitante pour générer un plus grand nombre de phrases par les enfants que les autres activités. Pourquoi en est-il ainsi? Tout d'abord, ces données par rapport aux nombres d'énoncés vont un peu de pair avec les résultats de la participation. Il n'est pas étonnant de constater ce phénomène, car si la participation avait été plus élevée pour l'ensemble des enfants, on aurait pu s'attendre à une meilleure distribution des phrases pour chaque activité et peut-être à une production plus élevée pour l'activité privilégiée. Car si l'activité "J'expose et je cause" a pu susciter un total de 646 phrases lorsqu'un enfant était animateur par rapport à 665 (activité "La causerie") et 768 (activité "Show and Tell"), où l'enseignante exerçait une forme de contrôle et n'assurait pas une meilleure distribution de la prise de parole, on pourrait prétendre qu'avec un entraînement à distribuer le tour de parole et la répétition fréquente de l'activité "J'expose et je cause" que cette dernière pourrait

être une activité davantage productrice de phrases et cela, pour un plus grand nombre d'enfants.

Il se peut aussi que ce résultat plus faible pour l'activité privilégiée soit la conséquence d'un élément du schéma expérimental. En effet, il était convenu que l'enregistrement de l'activité sur vidéo ne devait pas dépasser 15 minutes. Or, dans l'activité "J'expose et je cause", il a fallu quelques minutes à l'enfant-animateur pour placer les objets de son projet et pour démarrer sa présentation. Le nombre de phrases produites l'est plus sur 12 minutes que sur 15. Florin *et al.* (1980) ont remarqué qu'il y avait plus de silence au début de l'activité lorsque l'enfant a la responsabilité de démarrer la conversation que lorsque l'activité est sous la responsabilité de l'enseignante.

Le thème ou le contenu du projet de l'enfant a sûrement aussi un impact sur le vouloir des pairs à s'exprimer. L'expérience qu'un pair peut avoir par rapport à l'exposé de l'animateur a semblé susciter plus d'intérêt à parler et à produire des énoncés. Braun-Lamesch (1986) a bien souligné ce point dans son étude sur les remarques spontanées d'enfants de la maternelle lors de séance de langage.

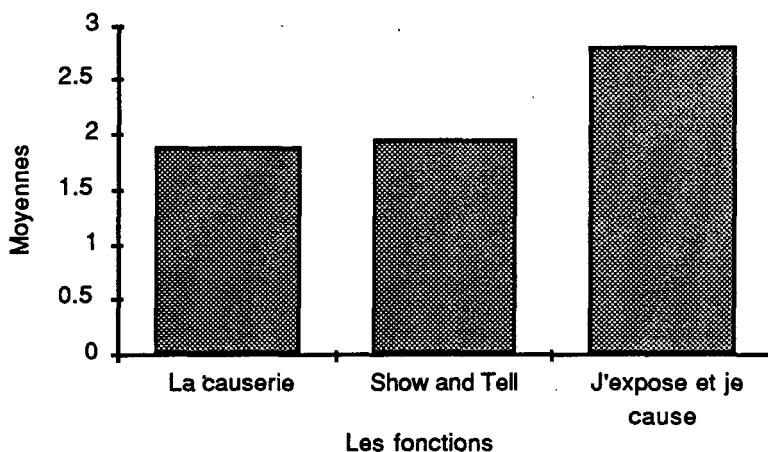
Comme nous l'avons signalé lors de l'analyse des résultats de la première hypothèse, ce qui apparaît dans cette étude, c'est un problème lié à la distribution et au contrôle de la prise de parole par l'ensemble des enfants et cela, pour les trois activités. La préoccupation d'observer si une activité est plus facilitante pour les enfants devrait être reprise lorsqu'on aura trouvé une solution au problème qui émerge ici et qui se remarque également dans les recherches de Florin *et al.* (1980) et

Lentin (1985). Le souci d'amener les enfants à réfléchir sur leur langage et sur celui des pairs pourrait les aider à devenir plus conscients de leur rôle à l'intérieur de toute communication (Clark et Anderson, 1979; Karmiloff-Smith, 1979).

### **Les résultats relatifs aux intentions de communication**

La troisième hypothèse voulait vérifier la variété des intentions de communication présente, dans le discours des enfants. Par variété, on entend le nombre différent de fonctions observées. Ainsi l'observation du discours d'un enfant peut montrer 30 apparitions de fonctions mais ces fonctions peuvent se classer dans deux, trois ou six catégories différentes. Cette hypothèse stipulait donc que la troisième activité de langage serait porteuse d'une plus grande variété de fonctions. Les moyennes sont utilisées pour présenter les résultats.

L'activité "J'expose et je cause" indique une variété d'intentions de communication dont la moyenne se situe à 2.814. Ce résultat est supérieur à la moyenne de 1.957 observée dans l'activité "Show and Tell" et de 1.886 dans l'activité "La causeuse". La figure 8 décrit bien cette situation. On observe donc une différence dans les moyennes et cette différence se retrouve pour l'activité privilégiée.



**Figure 8:** Score moyen des fonctions manifestées par les enfants à l'intérieur des trois activités de langage.

Ce qui tend à confirmer cette hypothèse de recherche relativement à la variété dans la manifestation des fonctions de la communication du discours chez les enfants pour l'activité "J'expose et je cause".

Pour compléter cette analyse, il importe de faire ressortir dans un premier temps comment chaque fonction se situe à l'intérieur de chacune des activités et dans un deuxième temps, d'analyser un certain nombre de phrases afin de voir si elles expriment des particularités spécifiques selon les activités.

TABLEAU 4

Moyenne pour chaque fonction utilisée par les enfants  
à l'intérieur des trois activités de langage

Activités	FONCTIONS						
	Instrumentale F:1	Régula- toire F:2	Interac- tionnelle F:3	Person- nelle F:4	Heuris- tique F:5	Imagi- native F:6	Infor- mative F:7
La causerie	.100	.086	1.457	.629	.057	.029	7.043
Show and Tell	.171	.286	1.357	.629	.071	.071	8.529
J'expose et je cause	.274	1.229	2.871	.300	.571	.329	4.486

La lecture du tableau 4 fait ressortir que les fonctions 1, 2, 3, 5 et 6 présentent des moyennes supérieures dans l'activité "J'expose et je cause", en comparaison avec les deux autres activités. Par contre, les moyennes obtenues pour les fonctions 4 et 7 sont en faveur de l'activité "La causerie" et de l'activité "Show and Tell". Ces moyennes représentent en fait le double de ce qui est observé dans l'activité 3.

Cette dernière partie présente des phrases manifestant les diverses fonctions de Halliday et essaie d'observer si le contenu diffère selon les activités.

1. **Fonction Instrumentale:** cette fonction a pour objectif la manifestation des besoins.

TABLEAU 5

Phrases de la "fonction instrumentale" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.

	ACTIVITÉS		
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
PHRASES	1. Moi, je veux encore parler. 2. Moi, je veux dire quelque chose. 3. Moi, je ne veux pas de chaise.	1. Moi je veux rien parler. 2. Moi non plus. 3. Moi je veux pas parler. 4. Je veux arranger mes cheveux.	1. Je veux voir en dans (coquillage). 2. Je vois jamais. 3. Je veux voir. 4. Je veux aller faire pipi.

La majorité des énoncés de l'activité 3 manifeste un besoin de curiosité pour ce qui se passe. Ces énoncés sont reliés aux projets. Les phrases dites dans les activités 1 et 2 traduisent des besoins de l'enfant, mais ces besoins ne sont pas reliés aux thèmes. Il exprime un besoin de parler dans l'activité 1 et une manifestation d'un intérêt plutôt détourné du sujet de conversation dans l'activité 2.

2. **Fonction régulatoire:** cette fonction permet à l'enfant de contrôler son comportement et celui des autres.

TABLEAU 6

**Phrases de la "fonction régulatoire" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.**

	ACTIVITÉS		
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
PHRASES	1. Je n'ai pas fini. 2. Attends un peu. 3. Qu'est-ce que je voulais dire.	1. Enseignante r'garde. 2. J'veais l'chercher. 3. R'garde. 4. J'veais m'en aller-d'ici.	1. Prends toutes les roches. 2. R'garde enlève le sac. 3. Lève ta main. 4. Écoute la mer. 5. Tu vas l'montrer. 6. J'veais te l'montrer sur l'album. 7. Arrêtez c'est pas drôle. 8. Parle de ton affaire.

L'analyse du contenu de l'activité "J'expose et je cause" laisse voir que la majorité des phrases de la fonction régulatoire sont reliées au projet présenté. On observe également que l'enfant-animateur essaie de contrôler ses pairs (phrases 3, 7). Les phrases dites dans l'activité "J'expose et je cause" montrent aussi une certaine aisance pour les enfants de se contrôler entre eux (phrases 1, 2, 4, 5, 8). Les phrases dites dans les autres activités traduisent bien la fonction régulatoire mais elles sont moins nombreuses et moins variées que celles observées dans l'activité 3.

3. **Fonction Interactionnelle:** cette fonction permet à l'enfant d'entrer en contact, d'interagir avec l'autre.

TABLEAU 7

**Phrases de la "fonction Interactionnelle" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.**

PHRASES	ACTIVITÉS		
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
	1. Enseignante? 2. Enseignante eux-autres y veut pas arrêter. 3. C'est tu difficile? 4. Pour pas que la vitre rentre dans nos pieds hein!	1. Enseignante j'avais pas fini. 2. Sais-tu quoi? 3. J'pourrais tu m'avancer un p'tit peu? 4. Quand est-ce que ça va être notre tournée?	1. Où qu't'es as pris? 2. C'est quoi d'abord? 3. Veux-tu que je fasse danser? 4. Tantôt est-ce que tu vas m'l passer? 5. Comment ça marche? 6. Comment à s'appelle? 7. Veux-tu la voir? 8. Est-ce que t'as fini? 9. T'avais tu levé ta main?

L'analyse du discours manifestant la fonction interactionnelle fait ressortir un plus en faveur de l'activité 3. Dans cette activité, la majorité des énoncés se retrouvent dans la dyade enfant-animateur et un pair ou les pairs entre eux. Dans l'activité 1, la plupart des énoncés des enfants sont adressés à l'enseignante, ils répondent à ses questions. L'activité 2 génère des phrases employant davantage l'interaction adulte-enfant.

4. **Fonction personnelle:** cette fonction permet à l'enfant d'exprimer son moi, sa personnalité.

TABLEAU 8

**Phrases de la "fonction personnelle" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.**

	ACTIVITÉS		
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
PHRASES	1. J'aime le printemps. 2. J'voulais faire du bécycle. 3. J'm'en rappelle plus c'que j'voulais dire. 4. C'est ça que j'voulais dire. 5. J'ai hâte du printemps. 6. C'est ça que j'voulais dire. 7. Moi, j'suis capable.	1. J'suis tanné de m'lever la main. 2. Je l'aime. 3. J'm'en rappelle plus. 4. Ça m'tente de parler. 5. Ça m'intéresse plus. 6. J'aimerais ça voir. 7. J'peux pas dormir sur elle. 8. J'ai faim.	1. J'connais des toutous qui peuvent aller dans l'eau. 2. J'ai mal vu. 3. J'ai une question sur les bout-choux. 4. J'ai compris. 5. J'voulais regarder moi.

Dans les activités 1 et 2, on peut constater à la lecture de ce tableau, une certaine facilité à exprimer ce que l'on aime ou n'aime pas "J'aime le printemps", "Ça m'intéresse plus". Ce que l'on veut ou ne veut pas "J'voulais faire du bicycle", "J'suis tanné de m'lever la main". Ceci exprime des sentiments et des désirs variés. Le discours dans l'activité "J'expose et je cause" traduit la manifestation d'une expression personnelle très liée au contenu "J'connais des toutous qui peuvent aller dans l'eau", "J'ai mal vu", "J'ai une question sur les bout-choux".

5. **Fonction heuristique:** cette fonction permet de poser des questions pour s'informer et catégorier.

TABLEAU 9

**Phrases de la "fonction heuristique" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.**

	ACTIVITÉS		
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
PHRASES	1. Ça veut dire que ça rentre par les trous. 2. Ça s'peut pas ça! 3. Un écharde?	1. Gaudreault? 2. Le gros couteau y va là? 3. Sur le trottoir là?	1. Lui j'sais pas pour quoi yé gros? 2. C'est quoi ça une queue de paon? 3. Ben, la bout-choux là est-ce que ses cheveux y poussent? 4. Comment y pesait ça là? 5. Lui c'est un quoi? 6. J'me demande si à voile? 7. Un crabe? 8. Elle là?

C'est la curiosité, le besoin d'information qui permet d'évaluer la présence de cette fonction dans le discours de l'enfant. L'activité "J'expose et je cause" a suscité un très grand nombre de questions et d'interrogations de la part des enfants. Les thèmes présentés par un enfant-animateur à l'ensemble du groupe semble créer plus d'intérêt, de questions que chaque objet présenté à tour de rôle dans l'activité 2.

6. **Fonction imaginative:** cette fonction permet d'extérioriser les fantaisies.

**TABLEAU 10**

**Phrases de la "fonction imaginative" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.**

ACTIVITÉS			
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
PHRASES	<p>1. De fée.</p>	<p>1. Y manges-tu pour de vrai?</p> <p>2. Une fois là, j'l'ai faite manger puis là, a la toute craché son manger.</p> <p>3. A l'aimait pas ça.</p>	<p>1. Y va dire - répondre ga-ga.</p> <p>2. J'me demande si on peut jouer aux cartes avec.</p> <p>3. Efface toi pas.</p> <p>4. Vite la frimouille.</p> <p>5. Le matin y sortent-tu en pyjamas dehors?</p> <p>6. J'espère qui vont pas rire de nous autres.</p>

C'est encore dans l'activité de langage "J'expose et je cause" où se manifeste le plus, la possibilité pour l'enfant d'exprimer son monde imaginaire. "Je me demande si on peut jouer aux cartes avec", cet énoncé est en lien avec l'objet, une gomme à effacer en forme de carte. "Le matin y sortent-tu en pyjamas dehors" ... Ici, on parle des chevaux. Le discours des enfants de 5 ans peut donc manifester une certaine imagination mais aussi beaucoup d'humour.

7. **Fonction Informative:** cette fonction permet à l'enfant de donner de l'information.

TABLEAU 11

**Phrases de la "fonction informative" qui se retrouvent à l'intérieur des trois activités de langage.**

PHRASES	ACTIVITÉS		
	Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
	1. J'suis allé en camping. 2. Ben, le printemps, on peut faire du bécycle. 3. La fête du printemps. 4. Bon, c'est un petit lapin. 5. Parce qu'on a des p'tits poussins. 6. C'est pas un oeuf pareil comme les autres.	1. Elle s'appelle Jumpha. 2. J'ai pelleté chez mon amie. 3. C'est un haut-parleur. 4. Là, là, c'est pour attraper des p'tites bêtes. 5. Une fois, on a fait une marche, ben y'en on a vu une mouffette à l'entrée là. 6. Ma mère, euh ..., m'a faite mon lit en bas.	1. C'est toute ma mère qui m'les a données. 2. Ça, c'est un conquille qui vient pas de la mer. 3. Parce que là y vont venir tous mêlés pis ça va faire des gros noeuds. 4. Non, y n'en reste plus. 5. En dessous des sabots des chevaux, on met des fers.

Les trois activités semblent facilitantes pour transmettre une certaine forme d'information. Les nuances se traduisent comme suit: dans l'activité 1, l'information donnée par les enfants est en réponse aux questions de l'enseignante. Ceci se retrouve également dans l'activité 2, mais ici, les réponses données sont en rapport avec l'objet présenté. Dans la troisième activité, les informations sont données par un enfant à une question d'un autre enfant. Les informations données sont riches (exemples: 2 et 5) et porteuses de nouveaux questionnements pour les enfants.

### **Discussion sur la troisième hypothèse**

La troisième hypothèse anticipait l'apparition d'une plus grande variété de fonctions dans le discours des enfants durant l'activité "J'expose et je cause", comparativement à l'activité "Show and Tell" et l'activité "La causerie". C'est ce qui s'est effectivement produit. Lorsqu'on s'attarde à ce phénomène, il n'est pas tout à fait inattendu d'observer ces résultats. En fait, "J'expose et je cause" met l'accent sur l'aspect social du langage par des échanges et des interactions sous le contrôle des enfants dans un contexte plus naturel, spontané et vivant. Cette dynamique ne se retrouve pas nécessairement dans les autres activités où l'animation est sous la responsabilité de l'enseignante. Dans l'activité privilégiée, la dynamique est plus partagée et on sent une certaine égalité entre l'enfant-animateur et ses pairs. Cette situation semble offrir une plus grande opportunité aux enfants d'entrer en contact les uns avec les autres. Ceci répond à leur besoin de communiquer, de se servir du langage pour apprendre, pour comprendre et pour être compris.

En effet, l'activité "J'expose et je cause" met davantage l'accent sur l'échange, l'interaction enfant-enfants. Dans la perspective d'un modèle où les enfants eux-mêmes participent à la construction d'un savoir linguistique qui se retrouve dans le langage, l'activité "J'expose et je cause", par le type d'interaction qu'elle privilégie, "l'interaction symétrique" (Stamback, 1987), c'est-à-dire celle qui se retrouve entre les pairs, assure davantage de place à l'imaginaire, à la curiosité, au questionnement, à la recherche de compréhension, au besoin d'information. Dans une situation d'égal à égal, l'enfant fait plus que seulement répondre aux questions de l'adulte.

Les résultats sur l'aspect fonctionnel du langage font ressortir l'importance de placer l'enfant dans des situations où la communication est l'objet central de l'activité de langage (Vygotsky, 1962; Britton, 1970; Halliday, 1975 et Smith, 1979). L'activité "J'expose et je cause" semble mieux répondre à cet objectif. Cette activité a montré une présence variée d'intentions de communication. L'activité "J'expose et je cause" met aussi en évidence l'apprentissage du dialogue entre les pairs.

L'utilisation du modèle de Halliday nous apparaît être un outil approprié, facile à utiliser pour analyser le langage de l'enfant. Il peut également servir à mieux planifier des situations de langage pour répondre à des intentions et des besoins diversifiés.

Toutefois, il est à noter que si cette situation pédagogique permet une manifestation plus variée de fonctions, elle engendre une dynamique qui s'éloigne de ce que l'on entend ordinairement par discipline. On a, en effet, observé dans cette activité plus d'interpellations, de hausse de voix, d'impatience pour parler ou pour recevoir une réponse que dans les activités "Show and Tell" et "La causerie", où la situation de contrôle relève de l'enseignante. Dans ces activités, l'enfant parle plutôt quand c'est son tour et quand on lui pose des questions.

En conséquence, le climat plus naturel et spontané et l'interaction entre les pairs a pu donner aux enfants dans l'activité "J'expose et je cause" la possibilité d'exprimer leurs besoins et a ainsi favorisé une plus grande variété de fonctions.

### Les résultats relatifs à la nature du discours de l'enfant

Aucune hypothèse en faveur d'une activité de langage n'était formulée quant à la nature du discours de l'enfant. Il s'agissait plutôt d'observer ce qui s'est produit dans chaque activité, relativement aux cinq types de phrases qui peuvent se retrouver dans le langage de l'enfant de la classe maternelle, soit la phrase simple, la phrase complexe, la phrase tronquée, le mot phrase et la phrase incomplète.

Le tableau 12 présente les résultats pour l'ensemble des cinq types de phrases. Par la suite, ces résultats sont repris et analysés par catégories.

**TABLEAU 12**

**Nombre moyen des cinq catégories de phrases produites par chaque enfant dans les trois activités de langage.**

		Phrase simple	Phrase complexe	Phrase tronquée	Mot-phrase	Phrase incomplète
I	La Causerie	5.1	1.12	1.44	1.14	.87
II	Show and Tell	5.87	2.02	1.82	1.61	.67
III	J'expose et je cause	4.75	1.25	1.6	1.51	.75

#### La phrase simple

La phrase simple est formée d'un sujet et d'un verbe. Le nombre moyen de phrases simples émises par chaque enfant indique que l'ensemble du discours enfant

tin est marqué par ce type de phrase. La différence entre les moyennes est minime et semble être à l'avantage de l'activité "Show and Tell".

TABLEAU 13

**Nombre moyen de phrases simples observées  
dans le langage de l'enfant.**

	La Causerie	Show and Tell	"J'expose et je cause"
Phrases simples	5.10	5.87	4.75

Ces résultats ne sont pas étonnantes. Ils semblent confirmer que la majorité des enfants de 5 ans est conscient de cette structure de phrase et qu'ils savent l'utiliser (Lentin, 1985; Mattingly, 1972; Hakes, 1980). Mais ces résultats ne doivent pas nous faire oublier le grand nombre d'enfants qui n'ont pas parlé et ceux qui ont accaparé la prise de parole. Compte tenu de ces deux groupes, il faut être conscient que pour construire son langage et pour évoluer vers des structures plus complexes, l'enfant a besoin de pratique.

#### **La phrase complexe**

Si l'on regarde le tableau 12, on s'aperçoit que la présence de phrases complexes dans le discours de l'enfant n'obtient pas une moyenne très élevée. Ici encore, c'est l'activité "Show and Tell" qui en a généré davantage (2.02), comparativement à 1.12 pour l'activité "La Causerie" et 1.25 pour l'activité "J'expose et je cause". Étant donné que la phrase complexe se définit comme un type de phrase utilisant un ou des introducteurs de complexité, il serait intéressant, pour mieux interpréter les

résultats, de regarder quels introducteurs de complexité ont été utilisés; si une activité semble en produire davantage et en présenter une variété plus étendue.

TABLEAU 14

**Genre et nombre d'introducteurs de complexité utilisés dans les phrases complexes pour chaque activité de langage.**

Divers introducteurs de complexité	Activités	Causerie	Show and Tell	J'espose et je cause
	Activité 1	Activité 2	Activité 3	
1. Qui	17	17	31	
2. Que	21	16	27	
3. Quand	13	13	6	
4. Comment	2	2	2	
5. Pour	7	3	6	
6. Si	1	8	2	
7. Ou	0	1	1	
8. Parce	0	0	1	
9. Sauf	0	1	1	
10. Comme	0	0	1	
11. Puisque	0	1	0	
12. Pourquoi	0	0	3	
13. A cause	0	1	1	
14. Sauf que	0	1	2	
15. Parce que	14	3	2	
16. Quand même	0	0	1	
17. A cause que	3	0	0	
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>67</b>	<b>87</b>	

La lecture du tableau 14 indique la présence dans le langage des enfants de 17 introducteurs de complexité différents. Il indique également que dans l'activité

"J'expose et je cause", les enfants ont utilisé 87 introduceurs de complexité, comparativement à 78 dans l'activité "La Causerie" et 67 dans l'activité "Show and Tell". Par rapport à la variété des introduceurs utilisés dans chaque activité, c'est à nouveau dans l'activité "J'expose et je cause" que l'on retrouve un score plus élevé (tableau 15).

TABLEAU 15

**Variété des introduceurs de complexité utilisés par les enfants dans chaque activité de langage.**

	La Causerie	Show and Tell	J'expose et je cause
Variété des introduceurs de complexité	8	12	15

Même si l'activité Show and Tell a généré plus de phrases complexes que les deux autres activités, une analyse plus fine de ces résultats semblerait démontrer que l'activité "J'expose et je cause" a favorisé l'apparition de phrases complexes plus variées. Ces résultats font ressortir la nécessité, d'une part, d'utiliser des stratégies variées pour rendre l'enfant de plus en plus conscient des diverses structures de phrases et pour d'autre part, lui donner des lieux et des occasions de communiquer.

#### **Les phrases moins élaborées**

Par rapport à la présence dans le discours de l'enfant de phrases tronquées, de mots-phrases et de phrases incomplètes, les données du tableau 12 laissent voir une certaine homogénéité entre les activités. Les trois types de phrases se retrouvent

dans le langage des enfants pour les trois activités et les différences dans les moyennes sont minimes.

La présence de phrases tronquées révèle que des enfants ont exprimé par un ou par des mots une idée implicite, c'est-à-dire une phrase sans sujet et verbe (exemple: avec ma marraine, ... bien quoi? ..., un cowboy). La marge est donc minime entre une phrase tronquée et une phrase simple. Elle indique une certaine connaissance de la part des enfants des structures de la langue et révèle que ce dernier est bien dans un processus de construction du langage.

Les mots-phrases font aussi partie du discours enfantin. Ils manifestent soit leur intention ou la volonté de parler. Les résultats par rapport aux interpellations et aux exclamations sont présentés au tableau 16 et laissent présager une plus grande spontanéité dans l'activité "J'expose et je cause".

TABLEAU 16

**Nombre d'interpellations et d'exclamations  
dans le discours de l'enfant.**

	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Interpellations	35	21	42
Exclamations	15	17	31
Total	40	38	73

L'analyse des réponses "oui" et "non" considérées dans cette étude comme des mots-phrases est intéressante à regarder. La lecture du tableau 17 révèle que les enfants dans l'activité 3, ont moins produit ce type de phrase. Par contre, l'activité

"Show and Tell" en dénombre au total 74. Si l'on pense que ce type de phrase est la conséquence des questions posées, il serait intéressant d'observer le genre de questions que pose l'enseignante. Simmons (1979) faisait ressortir l'importance de poser des questions qui font appel à la compréhension, à l'analyse et à la synthèse. L'auteure ajoute que l'enseignante ne devrait pas poser uniquement des questions exigeant des faits simples et factuels.

TABLEAU 17

**Nombre de réponses "oui" et "non" dans le discours de l'enfant.**

	Activité 1	Activité 2	Activité 3
Oui	13	27	9
Non	13	47	11
Total	26	74	20

### La phrase incomplète

La phrase incomplète est une phrase en mouvement qui est arrêtée en cours de production par l'enseignante, par un enfant ou par d'autres facteurs dérangeants pour le participant. Cette phrase ne donne pas un résultat significatif par rapport à l'analyse de la nature du discours de l'enfant. Cependant, ces données mettent encore en évidence le problème de la prise de parole. Des enfants ont essayé de parler et ont dû se retrancher dans leurs efforts à cause d'interférents ou encore n'ont pas réussi tout simplement à construire la phrase commencée faute de maîtrise personnelle.

Dans cette étude, l'analyse de la nature des énoncés des enfants de la classe maternelle confirme la pensée de Rondal (1979) quand il dit "que malgré des acquisi-

tions linguistiques impressionnantes, le répertoire de l'enfant de 5 ans ne possède pas toutes les caractéristiques de la maîtrise de la langue". On s'aperçoit qu'il a besoin de pratique pour pouvoir utiliser des phrases, de plus en plus élaborées".

Comme l'expérience s'est réalisée au mois d'avril, on aurait pu s'attendre à retrouver plus de phrases complexes. Les résultats sont toutefois dans la lignée des observations faites par Florin *et al.* (1980). Ils font ressortir la nécessité de trouver des stratégies qui, d'une part, essaieraient d'assurer une distribution plus équilibrée de la prise de parole et, d'autre part, susciteraient un discours plus élaboré.

L'activité "J'expose et je cause" pourrait être une de ces stratégies. Cette activité, par la planification du projet, par la préparation de l'enfant-animateur, rend ce dernier plus conscient. Il doit de plus présenter ce projet à ses pairs, les écouter et essayer de répondre à leurs questions. De plus, le fait de se concentrer 10 à 15 minutes sur un seul thème donne un temps de réflexion aux enfants et pourrait ainsi susciter plus de prise de parole et la manifestation de phrases plus élaborées. Cette activité devrait donc être reprise en précisant davantage les conditions de réalisation, en la répétant souvent au cours de l'année et en s'assurant que tous les enfants aient la chance d'être enfant-animateur.

## **CONCLUSION**

Cette étude avait pour but d'observer si une activité appelée "J'expose et je cause", où un enfant-animateur est responsable de la séance de langage, favoriserait la participation des enfants, générerait plus d'énoncés et une plus grande variété d'intentions de communication que les activités "La causerie" et "Show and Tell".

Même si les résultats ne confirment pas les hypothèses relativement à la participation et aux nombres de phrases émises par les enfants, il semble, comme nous l'avons déjà mentionné dans l'analyse des résultats, que l'activité "J'expose et je cause" serait une activité à travailler et à exploiter pour développer le langage de l'enfant. Contrairement à Lentini (1985) qui ne privilégie pas la séance collective de langage, il faudrait, au contraire, essayer d'améliorer et de diversifier ce genre d'activités. Il est permis d'avancer que les trois activités de langage utilisée dans cette recherche sont des stratégies intéressantes et pour qu'elles atteignent bien leurs buts, il apparaît important de se préoccuper des moyens qui favoriseraient la prise de parole: améliorer les stratégies de questionnement, varier les intentions de communication et amener l'enfant à devenir de plus en plus conscient de ce que véhicule le langage.

Il faudrait aussi envisager d'autres avenues pour les enfants timides, lents et peu enclins à parler en grand groupe. Des séances de langage avec des groupes plus restreints et homogènes seraient à considérer. Il s'agit de placer les silencieux ensemble et les plus bavards ensemble. Il semble qu'il est plus facile en petits groupes d'éveiller les enfants à la communication ainsi que de les encourager à parler ou à se

taire. Il est aussi possible de penser qu'il faut enseigner à certains enfants les règles de la conversation pour que graduellement, ils réalisent qu'ils jouent un rôle et deviennent ainsi les artisans de leur conversation.

La recherche semble aussi confirmer l'importance du rôle de l'adulte auprès de l'enfant dans l'apprentissage du langage. Ce rôle doit se traduire principalement par un souci d'utiliser des formules didactiques variées pour solutionner le problème de la participation. Cette participation mieux distribuée entre les enfants, pourraient s'avérer être un moyen qui donne à chacun la possibilité d'arriver à construire un langage plus élaboré.

## **RÉFÉRENCES**

BONVILLIAN, J.D., RAEBURN, V. et HORAN, A.E. (1978). «Talking to children: The effects of rate, intonation and length on children's sentence imitation», *The Journal of Child Language*, 6, n° 3, 459-467.

BRÉDART, S. et RONDAL, J.A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

BRAUN-LAMESCH, M. (1986). «Le déroulement d'une leçon de langage à l'école maternelle», *Enfance*, n°s 2-3, 227-241.

BRITTON, J. (1970). *Language and Learning*. London: Penguin Books.

CLARK, E.V. et ANDERSON, E.S. (1979). *Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language*. Paper presented at Symposium on Reflection on Metacognition, Society for Research in Child Development, San Francisco.

DONALDSON, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Collins.

FLAVELL, J.H. (1981). *Cognitive monitoring*, in W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.

FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.M. et BRAAUD DU BUCHERON, G. (1980). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles: Mardaga.

FURROW, D., NELSON, K. et BENEDICT, H. (1978). «Mother's speech to children and syntactic development: some simple relationships», *The Journal of Child Language*, 6, n° 3, 423-442.

GENISHI, C. (1979). «Young children communicating in the classroom selected research», *Theory Into Practice*, 18, n° 41, 244-250.

GODDARD, M., DURKIN, K. et RUTTER, D.R. (1985). «The semantic focus of maternal speech: a comment on Ninio & Bruner (1978)», *The Journal of Child Language*, 12, 209-213.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

GRUSHCOW, R. et GAUTHIER-PRESTON, J. (1971). «Effects of stimulus abstractness and familiarity on listener's performance in a communication task», *Child Development*, 42, n° 3, 956-958.

GUTHART, B. (1985). «Et si l'échec commençait à la maternelle», *La Quinzaine Littéraire*, 445, 18-19.

HAKES, T.D. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer Verlag.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.

HANF-BUCKLEY, M. (1976). «A guide for developing an oral language curriculum», *Language Arts*, 53, n° 6, 621-627.

HOFF-GINSBERG, E. (1984). «Some contributions of mother's speech to their children's syntactic growth», *The Journal of Child Language*, 12, 367-385.

HOWE, C. (1981). Acquiring language in a conversational content», *Language Learning*, 32, n° 1, 219-222.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979). «Micro and macro developmental changes in language acquisition and other representation systems», *Cognitive Science*, 3, 91-118.

KARPOVA, S.N. (1977). *The realization of the verbal composition of speech by preschool children*. The Hague: Moriton.

LENTIN, L. (1973). *Comment apprendre à parler à l'enfant*. Paris: P.U.F.

LENTIN, L. (1985). *Apprendre à parler*. Vanves: Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.

- MARSHALL, J.C. et MORTON, J. (1978). *On the mechanics of E.M.M.A.*, in A. Sinclair, R.J. Jarvella et W.J.M. Levelt (Eds), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.
- MATTINGLY, I.G. (1972). *Language by ear and by eyes*. Cambridge Mass.: M.I.T. Press.
- NELSON, K. (1973). «Structure and strategy in learning to talk», *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 38, (1-2 serial), n° 149, 1-135.
- OKEN-WRIGHT, P. (1988). «Show and Tell grows up», *Young Children*, 52-58.
- PIERRE, R. (1982). *Programme du développement psycholinguistique*. Rapport de recherche, fascicule 1. Québec: M.E.Q.
- RATNER, N. et BRUNER, J. (1977). «Games social exchange and the acquisition of language», *Journal of Child Language*, 5, n° 3, 391-401.
- RENDAL, J.A. (1979). *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles: P. Mordaga.
- ROBINSON, E.J. et ROBINSON, W.P. (1981). «Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication», *European Journal of Social Psychology*, 11, 189-208.
- RONDAL, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: P. Mardaga.
- ROTH, R. (1986). «Practical use of language in school», *Language Arts*, 63, n°2, 134-142.
- ROY, R.C. (1985). *La phrase et les parties du discours. Une analyse associative exploratoire linguistique et behavioriste sociale*. Thèse de doctorat (inédite). Université Laval, Québec.
- SHATZ, M. (1979). «How to do things by asking Form-Function. Pairings in mother's questions and their relation to children's responses», *Child Development*, 50, n° 41, 1093-1099.

- SIMMONS, B. (1975). «A linguistic analysis of disadvantaged kindergarten children's verbal responses to questions», *The Journal of Educational Research*, 69, n° 7, 253-255.
- SMITH, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: Les Éditions H.R.W.
- STAMBACK, M. (1987). «Présentation des travaux du C.R.E.S.A.S.», dans *On n'apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs*. Paris: Collection "Sciences de l'éducation", pp.15-21.
- TIZARD, B., HUGHES, M. et PINKERTON, G. (1982). «Adult's cognitive demands at home and at nursery school», *Child Psychology*, 23, n°2, 105-116.
- TOUGH, J. (1973). *Focus on meaning*. London: Georges Allen & Unwin Ltd.
- TOUGH, J. (1977). *The development of meaning*. N.Y.: Wiley & Sons.
- TUNMER, W.E., PRATT, C. et HERRIMAN, M.L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children*. New York, Tokyo: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- UMIKER-SEBEOK, D.J. (1977). «Preschool children's intra conversational narratives», *Child Language*, 6, n° 1, 91-109.
- VALIQUETTE, J. (1979). *Les fonctions de la communication au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle*. Québec: Ministère de l'Éducation, études et documents.
- VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge Mass: Massachusetts Institute of Technology.
- WALLAT, C. et GREEN, L.J. (1979). «Social rules and Communicative contents in Kindergarten», *Theory into Practice*, 18, n° 4, 275-284.
- WIDERSTRON, A. (1982). «Mother's language and infant sensorimotor development. Is there a relationship?», *Language Larning*, 32, n° 1, 145-163.

WOOD, H. and D. (1982). Department of psychology, University of Nottingham.  
«Questionning the preschool Child», *Educational Review*, 35, n°2, 149-162.

WYATT, L.G. (1969). *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*.  
Bruxelles: The Free Press.

## **ANNEXE 1**

**Exemple de transcription et de notation  
du contenu d'une séance de langage**

**J'expose et je cause**

**Temps: 15 minutes**

**A: Enfant-animateur.**

**Ens: Enseignant.**

**E: Enfant.**

A: <sup>1</sup>Bon euh là dans la ...<sup>2</sup>y'a des affaires que j'ai allé par là.

Ens: Veux-tu toutes les sortir avant?

A <sup>3</sup>Ca c'est à Cancun quand c'était le soir <sup>4</sup>c'était pas là mais là.

E: <sup>5</sup>J'vois rien.

E: <sup>6</sup>Montre l'autre page voir, <sup>7</sup>non mais l'autre page là <sup>8</sup>la première.

A: <sup>9</sup>La première?

E: <sup>10</sup>Oui:

Ensemble: On voit rien.

A: <sup>11</sup>Ah ben <sup>12</sup>j'veais recommencer d'l'autre bord.

E: <sup>13</sup>On a même pas vu la première.

E: <sup>14</sup>J'é déjà ...

A: <sup>15</sup>Ben ça c'est un chimpanzé là. <sup>16</sup>Ah oui <sup>17</sup>est là la plage. <sup>18</sup>J'veais te l'montrer sur l'album <sup>19</sup>ça c'était l'soir.

E: <sup>20</sup>T'es allé en avion?

E: <sup>21</sup>Non, non.

Ens: C'est à la page où tu étais?

A: <sup>22</sup>Hein?

Ens: C'est à la plage où tu étais?

A: <sup>23</sup>Ouais.

---

\* Les chiffres indiquent les coupures effectuées pour l'analyse des types de phrases.

Ens: Oui.

A: <sup>24</sup>J'étais ...<sup>25</sup>j'vais l'montrer l'dans comme comme on était par en haut.

Ens: Es-tu capable de nous montrer sur le globe terrestre? Viens par ici voir.  
Tu vas nous l'montrer.

A: <sup>26</sup>Où il est donc?

Ens: Viens voir.

A: <sup>27</sup>Arrêtez <sup>28</sup>c'est pas drôle. <sup>29</sup>Ben là là.

Ens: Veux-tu nous dire c'est dans quel pays ça Cancun? Sais-tu le pays?

Ens: Mexique. As-tu d'autres choses à nous montrer?

A: <sup>30</sup>J'vais prendre les affaires, les pesos là <sup>31</sup>non j'vais faire lui.

Ensemble: Hein?

E: <sup>32</sup>Un cowboy.

A: <sup>33</sup>Veux-tu que j'l'fasse danser?

Ensemble: Oui.

A: <sup>34</sup>Y'é mélé, y'é mélé, <sup>35</sup>c'est pour ça!

E: <sup>36</sup>J'veux qui danse sur un pied.

A: <sup>37</sup>Des coquillages.

E: <sup>38</sup>Hein? <sup>39</sup>On n'a chez-nous. <sup>40</sup>On n'a plein plus.

A: <sup>41</sup>J'vais en prendre dans une poignée là!

E: <sup>42</sup>Ah! <sup>43</sup>ça c'est fragile des coquillages.

E: <sup>44</sup>Ah oui <sup>45</sup>moi j'en fais une collection. <sup>46</sup>J'en ai des p'tits d'même.

E: <sup>47</sup>Moi j'en ai des gros.

E: <sup>48</sup>J'en ai des p'tits de même.

E: <sup>49</sup>Aie, <sup>50</sup>Pin y'é réparé ton ...

Ens: Où as-tu pris tes coquillages?

A: <sup>51</sup>Lui j'l'avais pas vu, <sup>52</sup>c'est ma grand-mère qui m'l'avait donné mais eux autres ...<sup>53</sup>

E: <sup>54</sup>Hein. <sup>55</sup>Ca ressemblent un oeuf.

E: <sup>56</sup>Un os de chien.

E: <sup>57</sup>Ca doit être un poisson d'chien.

E: <sup>58</sup>Y sont p'tits comme ça, <sup>59</sup>moi sont minuscules de même.

E: <sup>60</sup>Comme des p'tits cochons.

E: <sup>61</sup>Pin, Pin, <sup>62</sup>moi les coquillages que j'parlais là hein sont p'tits d'même.

A: <sup>63</sup>Sont p'tits hein?

E: <sup>64</sup>Moi y sont p'tits d'même.

Ensemble: Moyen, moyen.

E: <sup>65</sup>Moyen encore.

E: <sup>66</sup>Tous des moyens.

A: <sup>67</sup>Là j'n'ai un autre plut p'tit.

E: <sup>68</sup>Moyen y'é presque moyen.

E: <sup>69</sup>Moyen c'est d'même.

Ens: Pin, est-ce que c'est toi qui les as ramassé toi-même les coquillages?

A: <sup>70</sup>Avec ma mère.

Ens: Oui. Tu les as pris où?

E: <sup>71</sup>Moi là au chalet j'n'avais trouvé mais<sup>72</sup>...

Ens: Sur une île?

A: <sup>73</sup>On é allé toutes sortes de îles là.

E: <sup>74</sup>Moi j'a pas voyagé pas en tout!

Ensemble: Un gros - un gros - un gros.

E: <sup>75</sup>Un moyen presque un moyen.

E: <sup>76</sup>Un gros. <sup>77</sup>On dirait un oeuf Pâques.

Ensemble: Moyen.

E: <sup>78</sup>Non un bonhomme.

A: <sup>79</sup>Arrêtez d'crier!

E: <sup>80</sup>Aie, <sup>81</sup>une carotte.

A: <sup>82</sup>J'ai pas emmener une affaire parce euh ben y était presque brisé.

E: <sup>83</sup>Un p'tit.

E: <sup>84</sup>Un coquillage.

Ens: Veux-tu nous montrer d'autres choses?

E: <sup>85</sup>Arrêtez d'dire: <sup>86</sup>y'é gros, <sup>87</sup>y'é p'tit, <sup>88</sup>y'é gros.

E: <sup>89</sup>Voulais r'garder moi.

Ens: Tout à l'heure les amis O.K.?

E: <sup>90</sup>Ah! <sup>91</sup>on voit rien!

E: <sup>92</sup>Aie, <sup>93</sup>on voit rien!

E: <sup>94</sup>Tout l'monde.

E: <sup>95</sup>Aiel <sup>96</sup>Fais les danser la samba, fais danser la samba.

A: <sup>97</sup>Mon album maintenant.

E: <sup>98</sup>Aie, <sup>99</sup>savez-vous ... <sup>100</sup>Aie! <sup>101</sup>Connifère là j'le connais.

E: <sup>102</sup>Ah ... <sup>103</sup>Pin?

E: <sup>104</sup>Connifère ...

E: <sup>105</sup>Elle est belle.

A: <sup>106</sup>Les pesos là.

E: <sup>107</sup>Bonjour Cowboy. <sup>108</sup>Donne-moi la main là.

E: <sup>109</sup>Tantôt est-ce que tu vas m'l'passer Pin?

Ens: Assieds-toi.

E: <sup>110</sup>Pin, est-ce que tantôt tu viendras m'la passer?

- E: <sup>111</sup>Non, c'est moi qui l'aura.
- E: <sup>112</sup>C'est pas un jouet ça hein?
- A: <sup>113</sup>O.K.
- E: <sup>114</sup>Pis après ça va être à moi.
- E: <sup>115</sup>Vous exagérez vous autres!
- A: <sup>116</sup>Les gros comme ça là, les gros comme ça là, les gros comme ça là <sup>117</sup>ben eux-autres on faisait rien rien rien avec <sup>118</sup>on les r'gardait juste. <sup>119</sup>Y'é gros.
- E: <sup>120</sup>Montre voir. <sup>121</sup>Y'é gros. <sup>122</sup>Comment y pesait ça là?
- E: <sup>123</sup>J'vois encore rien!
- Ens: Retournez vous asseoir.
- E: <sup>124</sup>Aie! <sup>125</sup>j'ai mal vu.
- A: <sup>126</sup>C'est juste les p'tits d'même pis les moyens qu'on prendait.
- E: <sup>127</sup>Qu'on prenait, pas qu'on prendait.
- E: <sup>128</sup>C'est un quoi ça?
- A: <sup>129</sup>Des moyens.
- E: <sup>130</sup>Assieds-toi à ta place!
- E: <sup>131</sup>Lui c'est un quoi?
- Ens: Combien d'sous ça valait? Assieds-toi.
- E: <sup>132</sup>Y'arrête pas de m'toucher les bretelles pis toute ça là.
- E: <sup>133</sup>J'fais pas ça.
- Ens: Est-ce que tu peux nous dire comment ça valait un dollar. Le sais-tu toi combien de pesos? Bon les amis on voit plus rien.
- E: <sup>134</sup>Aie! <sup>135</sup>
- Ens: <sup>136</sup>Ma mère a eu un p'tit bébé, <sup>137</sup>ma mère va aloir un p'tit bébé.
- E: <sup>138</sup>Aie, <sup>139</sup>l'autre jour j't'ai vu hein, <sup>140</sup>j'faisais du bécyque. <sup>141</sup>c'est vrai <sup>142</sup>je reste pas loin.

- E: <sup>143</sup>Aie aie. <sup>144</sup>Sarbier! <sup>145</sup>T'avais-tu où s'y'avait une grande maison avec un tout pointu pointu <sup>146</sup>c'est ma mienne une grande pointue. <sup>147</sup>C'est vrai Magnolia?
- E: <sup>148</sup>Oui j'suis capable d'aller à pied <sup>149</sup>c'est proche, proche, proche.
- E: <sup>150</sup>C'est presque proche.
- Ens: Si vous êtes bien assis vous allez bien voir.
- E: <sup>151</sup>On voit rien encore.
- Ensemble: Le p'tit chien.
- A: <sup>152</sup>Le p'tit chien, le p'tit chien ben <sup>153</sup>c'est ça là que j'veoulais vous montrer.
- E: <sup>154</sup>Y'é drôle Pin.
- E: <sup>155</sup>On voit rien.
- E: <sup>156</sup>On voit rien. On voit rien. On voit rien.
- E: <sup>157</sup>On voit rien, on voit rien, <sup>158</sup>bon.
- Ens: On va être obligé d'arrêter si vous allez pas vous asseoir.
- E: <sup>159</sup>C'est drôle Pin habillé.
- A: <sup>160</sup>J'veais montrer quelque de là <sup>161</sup>r'gardez des cartes postales.
- E: <sup>162</sup>Tasses-toi Platone <sup>163</sup>Platone, j'veois rien.
- Ens: Platone.
- E: <sup>164</sup>Ben là j'veois rien non plus <sup>165</sup>Platone me cachait tantôt.
- A: <sup>166</sup>Veux-tu a voir Chêne.
- E: <sup>167</sup>Oui. <sup>168</sup>Quand tu l'montrais vers moi, Platone me cachait.
- E: <sup>169</sup>Sont drôles les maisons hein?
- E: <sup>170</sup>Tassez-vous <sup>171</sup>on voit rien!
- Ens: Si vous allez pas vous asseoir on vous montre pas les photos.
- A: <sup>172</sup>Ca c'est des photos moi pis ma soeur dans l'avion l'avion quand ... on avait pu soif. <sup>173</sup>Dans l'avion r'garde si on avait chaud.
- Ens: Est-ce que Cancun c'est dans les pays chauds?

- E: <sup>174</sup>Où cé que t'é toi?
- A: <sup>175</sup>Moi? <sup>176</sup>J'suis là pis là là pis après là.
- E: <sup>177</sup>Là?
- A: <sup>178</sup>Ouais. <sup>179</sup>Ca c'était dans l'avion à côté où proche de ...
- Ens: Est-ce que t'es allée là l'été ou l'hiver?
- A: <sup>180</sup>Euh ... c'est l'hiver.
- Ens: C'était l'hiver pis eux-autres c'était l'été hein?
- A: <sup>181</sup>On est allé inque l'hiver <sup>182</sup>ça fait qu'on est allé dans les pays chauds.
- Ens: R'garde les amis, les amis.
- E: <sup>183</sup>Laisses-là à sa place. Laissez là à sa place.
- A: Là y'a une madame qui embarquée ici pis Cerisier embarquée dessus pis c'était trop gros.
- E: <sup>184</sup>Cerisier c'est toute, <sup>185</sup>c'est-tu la soeur à Chêne?
- E: <sup>186</sup>J'veux voir.
- A: <sup>187</sup>Non, Cerisier Arbre.
- Ens: Bouleau t'es pas drôle.
- A: <sup>188</sup>R'garde <sup>189</sup>on donnait à manger aux poissons on <sup>190</sup>l'mettait d'même là pis <sup>191</sup>il nous prenait ...
- E: <sup>192</sup>Où ça?
- A: <sup>193</sup>J'veais l'montrer à tout l'monde.
- E: <sup>194</sup>J'l'ai pas vu moi.
- E: <sup>195</sup>J'l'ai pas vu moi aussi.
- A: <sup>196</sup>R'garde les poissons, <sup>197</sup>on leur donnait à manger aux poissons. <sup>198</sup>J'veais pas montrer le reste d'abord.
- E: <sup>199</sup>On voit rien.
- E: <sup>200</sup>J'veois rien.
- E: <sup>201</sup>Y'a des lumières.

E: <sup>202</sup>C'est quoi y'é jaune orange, <sup>203</sup>les choses jaunes là?

A: <sup>204</sup>Ah ben <sup>205</sup>c'est parce que l'flash ... <sup>206</sup>y faisait trop noir.

Ens: C'est la lumière ...

A: <sup>207</sup>Ouais, <sup>208</sup>on avait des gros chapeaux sur la tête.

E: <sup>209</sup>Drôle, des drôles de lumières. <sup>210</sup>Aie, <sup>211</sup>j'veis pas bien.

Ens: Est-ce qui en a qu'auraient des questions à poser?

Ensemble: Pas moi, pas moi, pas moi.

E: <sup>212</sup>J'ai même pas vu la dernière page.

## **ANNEXE 2**

### **Grille d'observation**

## Grille de compilation des données par rapport à la participation, aux énoncés, à la nature des énoncés de l'enfant et par rapport à la variété des fonctions de la communication.